

Processos Mediadores do Professor e do Aluno:
Uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor,
da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física

Por
José Henrique

Dissertação apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa
com vista à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação na especialidade de Análise e
Organização de Situações de Educação

Orientador
Doutor Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário

A autoria desta obra foi registrada no Conselho Científico da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Todos os direitos são reservados ao autor. Exceto o uso com a finalidade de revisão bibliográfica, é proibido a sua reprodução ou utilização com fins comerciais ou ilícitos, através de xerografia, fotocópia, base digital de armazenamento e recuperação de dados ou outros, sem a permissão por escrito do autor.

Contacto com o autor:

José Henrique
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Inst. de Educação - Deptº de Educação Física e Desportos
BR-465, Km 7
Seropédica/Rio de Janeiro - CEP. 23.890-000
FAX: +55 21 26821120

E-Mail: henrique@ufrj.br

Norma para referência:

HENRIQUE, J. (2004). Processos Mediadores do Professor e do Aluno: Uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física. Tese de doutoramento não publicada, FMH/UTL, Lisboa.

José Henrique

(José Henrique dos Santos)

**Processos Mediadores do Professor e do Aluno:
Uma abordagem quali-quantitativa do pensamento
do professor, da interação pedagógica
e das percepções pessoais do aluno
na disciplina de Educação Física**

Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação na
especialidade de Análise e Organização de Situações de Educação

Orientador

Doutor Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário

Júri

Presidente:

Reitor da Universidade Técnica de Lisboa

Vogais:

Doutor Miguel Gonzalez Valeiro

Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Doutor Domingos Manuel Barros Fernandes

Doutor Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário

Doutor José Manuel Fragoso Alves Diniz

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre



Programa de Doutorado Financiado pela CAPES - Brasil



**Universidade Técnica de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana**

2004

À Nadir dos Santos Gavinho,
Mãe e Amiga. Homenagem pelo investimento
na minha formação e pela presença para testemunhar
este importante passo em minha vida e carreira profissional.

A Heitor Costa, em memória.

Aos filhos Pedro e Rafael,
apesar das renúncias, sempre emprestaram apoio,
estímulo e irradiaram alegria no decurso desta jornada.

À Maria Aparecida,
esposa e companheira, pelo amparo, conforto e
amor dedicado nos momentos mais difíceis deste percurso.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Carlos Januário pela orientação, amizade e acolhimento que sempre nos dispensou.

Ao Professor Francisco Carreiro da Costa que, inicialmente, tornou possível e acompanhou esta trajetória.

Ao Professor Doutor José Alves Diniz pelo apoio constante e auxílio no tratamento estatístico dos dados.

Aos professores Luiz Carvalho e Marcos Onofre com os quais compartilhamos importantes momentos de reflexão.

Ao Professor Hermínio Barreto pela amizade e apoio moral nos momentos difíceis desta caminhada.

Ao Professor Doutor Carlos Neto que nunca deixou de nos apoiar administrativamente, enquanto Presidente do Conselho Científico da Faculdade de Motricidade Humana.

Aos Professores Luís Cunha, Fausto Ribeiro e Paulo Barrigana pelo apoio técnico proporcionado no processo construção e validação de instrumentos utilizados nesta investigação.

Aos 15 professores que, pela disponibilização, viabilizaram a concretização deste estudo, todavia, ao abrirem o seu íntimo, permitiram que ampliássemos o conhecimento sobre da tarefa educativa.

Aos alunos participantes, por externarem seus pensamentos e sentimentos contribuindo, assim, para uma melhor compreensão dos elementos influenciadores da aprendizagem.

Aos dirigentes institucionais, pelo assentimento com a realização do estudo nos respectivos sistemas educativos.

Ao Professor Doutor Jocelyn Vieira da Silva que, mesmo à distância, acompanhou esta jornada e nunca nos negou carinho e apoio moral.

À Ana, Ana Felipa e André pelo carinho e acolhimento com que sempre nos recebeu.

Aos Professores e amigos Walter Jacinto Nunes, Raul Diaz, Ronaldo Nascimento, Júlio César Salles Ronei Pinto, Gisele Souza e La Salete pelos momentos de reflexão e conforto mútuo.

À Doutora Isabel Morais pela amizade e permanente amparo.

À Família Pedrosa e amigo Gaspar, pelo acolhimento que nos fez sentir parentes e sempre acarinhados.

Aos amigos do Instituto de Educação e Departamento de Educação Física e Desportos por sustentarem a minha ausência.

Aos amigos Rafael e Bárbara, pelo apoio e envolvimento pessoal na condução do trabalho de campo.

À Doutora Maria do Amparo e equipe administrativa da biblioteca, pelo apoio imprescindível e carinho com que sempre nos recebeu.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
------------------------	----------

PARTE I - ANÁLISE DA LITERATURA

CAPÍTULO I - PENSAMENTO E AÇÃO DO PROFESSOR

1. A Investigação Sobre o Ensino.....	8
1.1. Estudo do comportamento do professor.....	10
1.2. O pensamento do professor.....	18
1.4. Métodos e técnicas de investigação do pensamento.....	22
1.5. A influência das crenças e teorias implícitas no ensino.....	26
2. Planeamento de ensino.....	33
2.1. A investigação sobre a planificação no ensino.....	39
2.2. Expertise e qualidade das decisões de planeamento na educação física.....	43

CAPÍTULO II - PERCEPÇÕES PESSOAIS DO ALUNO

1. O pensamento do aluno.....	53
2. Atitude.....	59
3. Atitude e percepções face à educação física e esportes.....	61
4. Percepções pessoais e motivação.....	67
5. Motivação e percepção de competência.....	70
6. Percepção de competência e mediação cognitiva.....	72
7. Percepção das expectativas do professor.....	86

PARTE II - METODOLOGIA**CAPÍTULO III - OBJETO DE ESTUDO**

1. Modelo e <i>Design</i> Metodológico.....	96
2. Enunciado do Problema.....	100
3. Enunciado dos Objetivos.....	103
4. Questões a Investigar.....	105
5. Identificação Sumária das Variáveis em Estudo.....	107
• Variáveis de presságio.....	107
• Variáveis de contexto.....	107
• Variáveis pré-interativas.....	107

• Variáveis interativas.....	109
• Variáveis mediadoras do aluno.....	110
6. Limitações do Estudo.....	111

CAPÍTULO IV - PROCEDIMENTOS, MÉTODOS E INSTRUMENTARIUM

1. Amostra.....	114
2. Procedimentos preliminares.....	115
2.1. Mobilização dos professores.....	115
2.2. Mobilização dos professorandos.....	116
2.3. Autorização para a realização do estudo.....	117
2.4. Escolha da unidade de ensino.....	117
3. Avaliação do Desempenho Acadêmico.....	119
3.1. Protocolo de realização do desempenho acadêmico.....	120
3.2. Instrumento de avaliação do desempenho acadêmico.....	121
3.2.1. Construção e validação do instrumento de avaliação do desempenho acadêmico.....	121
3.2.2. Condições de observação e recolha de dados.....	122
4. Teste de Conhecimento do Conteúdo.....	123
4.1. A construção do teste de conhecimento do conteúdo.....	124
4.2. Protocolo, condições de aplicação e determinação de índices do teste de conhecimento.....	126
5. Entrevistas.....	126
5.1. Entrevista de aprofundamento.....	128
5.1.1. Construção da entrevista de aprofundamento.....	129
5.1.2. Dimensões da entrevista de aprofundamento.....	130
5.1.3. Protocolo e condições de realização da entrevista de aprofundamento.....	133
5.2. Entrevista retrospectiva de plano de aula.....	134
5.2.1. Construção da entrevista retrospectiva de plano de aula.....	135
5.2.2. Dimensões da entrevista retrospectiva de plano de aula.....	136
5.2.3. Protocolo e condições de realização da entrevista de plano de aula	136
5.3. Análise de conteúdo das entrevistas.....	136
5.4. Condições de análise e recolha dos pensamentos e decisões pré- interativas.....	139
5.4.1. Pensamento pré-interativo entrevista de aprofundamento.....	139
5.4.1.1. Avaliação diagnostica.....	140
1. Diagnose específica.....	140
2. Qualidade de diagnose.....	143
5.4.1.2. Objetivos de aprendizagem.....	144
• Explicitação de objetivos.....	146
• Justificação de objetivos.....	146
• Comunicação de alcance dos objetivos.....	147
• Diferenciação dos objetivos.....	147
5.4.1.3. Avaliação.....	148
5.4.1.4. Estratégia de diferenciação pedagógica.....	148
5.4.2. Pensamento pré-interativo - entrevista retrospectiva de plano de aula.....	149
5.4.2.1. Estrutura de pensamentos e decisões didáticas.....	149
5.4.2.2. Explicitação dos objetivos de aprendizagem.....	150

5.4.2.3. Decisões alternativas.....	150
5.4.2.4. Diferenciação do ensino pré-interativo.....	151
6. Comportamento de Ensino do Professor.....	151
6.1. Explicitação e justificação de objetivos.....	153
6.2. Diferenciação do ensino.....	155
6.3. Gestão do tempo de aula.....	156
6.4. <i>Feedback</i>	156
6.5. Controle da disciplina.....	157
6.6. Demonstração de afetividade – Clima.....	157
7. Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados Relativos às Variáveis Mediadoras do Aluno.....	158
7.1. Questionário.....	158
7.2. Construção dos questionários.....	159
7.3. Caráter temporal da recolha de informações.....	161
7.4. Dimensões de conteúdo no questionário.....	162
7.4.1. Caracterização do contexto pessoal dos respondentes.....	163
7.4.2. Percepções pessoais.....	164
7.4.2.1. Autopercepção de competência.....	164
7.4.2.2. Autopercepção de empenho académico.....	165
7.4.3. Atitudes.....	166
7.4.4. Percepção das expectativas do professor.....	167
7.4.5. Percepções do comportamento de ensino.....	168
7.4.5.1. Percepção dos objetivos de aprendizagem.....	169
7.4.5.2. Percepção de procedimentos diferenciadores de ensino.....	169
7.4.5.3. Percepção de crítica e elogio.....	171
7.5. Protocolo, condições de aplicação e recolha de dados dos questionários	172
8. Fidelidade de Codificação dos Dados.....	172
8.1. Análise de pensamentos e decisões didáticas.....	173
8.2. Análise do tempo de aula – ATA.....	173
8.3. <i>Feedback</i>	174
8.4. Intervenção disciplinar.....	175
8.5. Demonstração de afetividade.....	175
8.6. Análise do desempenho académico.....	176
8.7. Pensamento do aluno.....	176
9. Análise dos Dados e Tratamento Estatístico.....	177

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO V – CARACTERIZAÇÃO GLOBAL DA AMOSTRA

1. Caracterização dos Professores e Professorandos.....	181
1.1. Caracterização dos professores mais e menos eficazes.....	184
2. Caracterização dos alunos.....	185

CAPÍTULO VI – AMBIENTE ESCOLAR E PERFIL PRÉ-INTERATIVO DOS PROFESSORES

1. Perfil de Mário.....	192
2. Perfil de Cláudio.....	201
3. Perfil de Eurico.....	210
4. Perfil de Alberto.....	220
5. Perfil de Bernardo.....	231
6. Perfil de Souza.....	250
7. Perfil de João.....	251
8. Perfil de Ana.....	261
9. Perfil de Carla.....	270
10. Perfil de Gabriel.....	278
11. Perfil de Inácio.....	287
12. Perfil de Miguel.....	297
13. Perfil de Júnior.....	306
14. Perfil de Vinícius.....	318
15. Perfil de Paula.....	327

CAPÍTULO VII - PROCEDIMENTOS DE PLANEJAMENTO E DE ENSINO DOS PROFESSORES

1. Pensamentos associados ao planejamento da unidade de ensino.....	336
1.1. Avaliação diagnostica.....	337
1.1.1. Diagnose específica.....	337
• Habilidade da turma.....	337
• Atitude dos alunos face à educação física.....	338
• Atitude dos alunos face aos conteúdos.....	339
• Atitude dos alunos face ao professor.....	341
• Atenção dos alunos nas aulas.....	342
• Diagnose específica da disciplina dos alunos.....	344
1.1.2. Qualidade da avaliação diagnostica.....	346
1.2. Explicitação de objetivos de aprendizagem.....	348
• Explicitação dos objetivos de aprendizagem.....	348
• Justificação de objetivos.....	349
• Comunicação do alcance dos objetivos.....	349
• Diferenciação dos objetivos de aprendizagem.....	350
1.3. Estratégias de diferenciação pedagógica.....	351
1.4. Critério de avaliação.....	352
2. Pensamentos associados ao planejamento da aula.....	353
2.1. Pensamentos e decisões didáticas.....	354
• Objetivo.....	355
• Estratégia de ensino e aprendizagem.....	355
• Conteúdo.....	356
• Instrução.....	358
• Clima.....	358
• Outros.....	359
2.2. Decisões alternativas.....	359
2.3. Explicação do objetivo de aprendizagem.....	361
2.4. Diferenciação pedagógica.....	362

3. Análise do processo de ensino.....	365
3.1. Gestão do tempo de aula.....	365
3.2. Explicitação e justificação do objetivo de aprendizagem.....	367
3.3. Diferenciação do ensino.....	370
3.4. <i>Feedback</i> acadêmico.....	373
3.5. Intervenção disciplinar.....	377
3.6. Demonstração de afetividade – Clima.....	380

CAPÍTULO VIII - PERCEPÇÕES PESSOAIS DO ALUNO E INTERAÇÃO PEDAGÓGICA

• Caracterização dos alunos nas classe de análise.....	384
1. Variáveis caracterizadoras nas classes de gênero	384
1.1. Caracterização dos alunos nas classes de gênero - questionário pré-interativo e pré-teste.....	385
• Características gerais dos alunos.....	385
• Percepção dos procedimentos de ensino.....	385
• Desempenho acadêmico.....	386
1.2. Caracterização dos alunos nas classes de gênero - questionário pós-interativo e pós-teste.....	386
• Atitude face ao conteúdo.....	386
• Percepção de competência.....	386
• Percepção de procedimentos de ensino.....	387
• Interação pedagógica.....	387
• Desempenho acadêmico.....	387
2. Caracterização dos alunos em função da idade.....	389
2.1. Variáveis caracterizadoras da classe etária 1.....	389
2.2. Variáveis caracterizadoras da classe etária 2.....	390
2.3. Variáveis caracterizadoras da classe etária 3.....	391
3. Caracterização dos alunos de maior e menor progresso.....	392
3.1. Classe dos alunos de menor progresso acadêmico.....	392
• características gerais dos alunos.....	393
• percepção de competência.....	393
• percepção de empenho acadêmico.....	393
• percepção de expectativas.....	393
• percepção dos procedimentos de ensino.....	394
• desempenho acadêmico.....	395
3.2. Classe dos alunos de maior progresso acadêmico.....	396
• características gerais dos alunos.....	396
• atitude.....	397
• percepção de competência.....	397
• percepção de empenho acadêmico.....	397
• percepção de expectativas.....	397
• percepção dos procedimentos de ensino.....	398
• interação pedagógica.....	400
• desempenho acadêmico.....	400
4. Caracterização dos alunos com alta e baixa percepção de habilidade...	401
4.1. Classe de alunos com baixa percepção de habilidade.....	402
4.1.1. Caracterização dos alunos com baixa habilidade percebida - questionário pré-interativo.....	402

• características gerais dos alunos.....	403
• atitude.....	404
• percepção de competência.....	404
• percepção de empenho acadêmico.....	405
• percepção de expectativas.....	406
• percepção dos procedimentos de ensino.....	407
• interação pedagógica.....	409
• desempenho acadêmico.....	409
4.1.2. Caracterização dos alunos com baixa percepção de habilidade - questionário pós-interativo.....	411
• características gerais dos alunos.....	411
• atitude.....	412
• percepção de competência.....	412
• percepção de empenho acadêmico.....	412
• percepção de expectativas.....	413
• percepção dos procedimentos de ensino.....	414
• interação pedagógica.....	414
• desempenho acadêmico.....	414
4.2. Classe dos alunos com alta percepção de habilidade.....	415
4.2.1. Caracterização dos alunos de alta percepção de habilidade - questionário pré-interativo.....	415
• características gerais dos alunos.....	415
• atitude.....	416
• percepção de competência.....	416
• percepção de empenho acadêmico.....	418
• percepção de expectativas.....	418
• percepção dos procedimentos de ensino.....	419
• desempenho acadêmico.....	420
4.2.2. Caracterização dos alunos de alta percepção de habilidade - questionário pós-interativo.....	420
• características gerais dos alunos.....	421
• percepção de competência.....	421
• percepção de empenho acadêmico.....	421
• percepção de expectativas.....	421
• desempenho acadêmico.....	422

PARTE IV – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

CAPÍTULO IX – PENSAMENTO E AÇÃO DOS PROFESSORES

1. Dimensão planejamento: Pensamentos e decisões dos professores.....	427
2. Pensamentos associados ao plano de aula.....	440
3. Procedimentos de interação pedagógica.....	446

CAPÍTULO X – PROCESSOS MEDIADORES DO ALUNO

1. A percepção e o desempenho de rapazes e moças.....	454
2. Percepção dos alunos por faixa etária.....	456

	<i>Índice</i>
3. Caracterização dos alunos por classes de progresso.....	457
4. Caracterização dos alunos por classes de competência percebida.....	459
6. Recomendações.....	463
Referências.....	470
Anexos.....	485

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo do estudo de ensino de Dunkin & Biddle.....	11
Figura 2. Níveis e “redução” do tempo no contexto educacional	13
Figura 3. Modelo de pensamento e ação do professor	21
Figura 4. Decisões de ensino, fases de ensino e fatores influentes	36
Figura 5. Modelo de planificação racional-linear	46
Figura 6. Modelo de mediação do pensamento e comportamento do aluno.	57
Figura 7. Modelo mediacional de auto-estima adaptado para o domínio da atividade física	72
Figura 8. Influência dos agentes sociais sobre a auto-percepção, satisfação e motivação.....	73
Figura 9. Modelo para o estudo do efeito pigmalão na educação física.....	87
Figura 10. Esquema de organização do ambiente para o registro dos testes.	120
Figura 11. Exemplos de questões do teste de conhecimento do conteúdo ...	125
Figura 12. Esquema de organização do ambiente para registro das aulas....	153
Figura 13. Percepção da atitude dos familiares, prática de atividades extra- curriculares e objetivos valorizados na educação física.....	187
Figura 14. Caracterização dos indicadores de qualidade da avaliação diagnostica	347
Figura 15. Índice de influência do diagnóstico nas classes de eficácia	348
Figura 16. Correspondência entre pensamentos relativos ao critério de avaliação e diferenciação pedagógica	353
Figura 17. Comparação da frequência de pensamentos e decisões didáticas conteúdo com pensamento e decisões didáticas clima e objetivos	357
Figura 18. Comparação entre a frequência de pensamentos e decisões didáticas nas categorias instrução e clima	358
Figura 19. Decisões alternativas por professores e média nas classes	360
Figura 20. Frequência de explicitação de objetivos e média na classe	361
Figura 21. Comparação dos índices individuais de explicitação de objetivo com conhecimento do conteúdo e pensamento relacionado ao conteúdo	362
Figura 22. Comparação do índice de diferenciação pedagógica em planos de aula e, intenção de diferenciação pedagógica na entrevista de aprofundamento	364
Figura 23. Variáveis associadas com explicitação e justificação de objetivos.....	369
Figura 24. Pensamento e procedimento de ensino relativo à diferenciação pedagógica.....	373

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Anatomia dos estilos de ensino-categorias de decisões.....	37
Quadro 2. Guião das questões da entrevista de aprofundamento.....	131
Quadro 3. Guião da entrevista retrospectiva de plano de aula	135
Quadro 4. Síntese da variável pensamento pré-interativo-diagnose específica.....	141
Quadro 5. Pensamento pré-interativo - objetivos de aprendizagem.....	145
Quadro 6. Questões relativas à caracterização do contexto pessoal dos alunos.....	163
Quadro 7. Questões relativas a auto-percepção de competência.....	165
Quadro 8. Questões relativas a auto-percepção de empenho académico.....	166
Quadro 9. Questões relativas às atitudes.....	166
Quadro 10. Questões relativas a percepção de expectativas do professor.....	168
Quadro 11. Questões relativas à percepção dos objetivos de aprendizagem.....	169
Quadro 12. Questões relativas à percepção de procedimentos de ensino do professor.....	170
Quadro 13. Questões relativas à percepção de críticas e elogios.....	171
Quadro 14. Caracterização dos professores conforme os parâmetros de seleção da amostra.....	183

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.	Caracterização individual dos professores e professorandos.....	181
Tabela 2.	Desempenho acadêmico nas classes de maior e menor eficácia....	184
Tabela 3.	Distribuição dos alunos por gênero e idade.....	186
Tabela 4.	Características em função da idade e gênero.....	188
Tabela 5.	Diagnose específica do nível e habilidade da turma.....	337
Tabela 6.	Diagnose específica da atitude face a educação física.....	338
Tabela 7.	Diagnose específica da atitude face ao conteúdo de educação física.....	339
Tabela 8.	Diagnose específica de atitude do aluno face ao professor.....	341
Tabela 9.	Diagnose específica da atenção dedicada pelos alunos.....	343
Tabela 10.	Diagnose específica da disciplina dos alunos.....	345
Tabela 11.	Descrição dos indicadores de qualidade da avaliação diagnóstica.....	346
Tabela 12.	Caracterização dos indicadores de 'objetivos de aprendizagem.....	349
Tabela 13.	Análise estatísticas de estratégias de diferenciação pedagógica....	351
Tabela 14.	Critério de avaliação.....	352
Tabela 15.	Pensamentos e decisões didáticas.....	354
Tabela 16.	Diferenciação pedagógica em plano de aula e índice global de diferenciação pedagógica.....	363
Tabela 17.	Caracterização da gestão do tempo da aula.....	366
Tabela 18.	Diferenciação pedagógica nas aulas.....	370
Tabela 19.	Frequência absoluta, taxa e índice de repartição do feedback acadêmico.....	374
Tabela 20.	Frequência de feedback por dimensão e categoria	375
Tabela 21.	Proporção de feedback dirigido aos grupos de habilidade.....	377
Tabela 22.	Caracterização de intervenção disciplinar.....	378
Tabela 23.	Intervenção disciplinar por grupo de habilidade do aluno.....	379
Tabela 24.	Caracterização de demonstração de afetividade na unidade de ensino.....	380
Tabela 25.	Caracterização de demonstração de afetividade por categorias.....	382
Tabela 26.	Proporção de demonstração de afetividade por grupo de habilidade do aluno	383
Tabela 27.	Modalidades caracterizadoras da classe gênero em relação ao questionário pré-interativo e desempenho inicial	385
Tabela 28.	Modalidades caracterizadoras da classe gênero em relação ao	387

questionário pós-interativo e desempenho final.....	
Tabela 29. Modalidades caracterizadoras da classe etária 1 (10-13 anos)	390
Tabela 30. Modalidades caracterizadoras da classe 2 (13-15 anos)	391
Tabela 31. Modalidades caracterizadoras da classe 3 (15-18 anos)	392
Tabela 32. Descrição das classes de menor e maior progresso acadêmico.....	392
Tabela 33. Modalidades caracterizadoras da classe de menor progresso acadêmico: características gerais, percepção de competência e empenho.....	393
Tabela 34. Modalidades caracterizadoras da classe de menor progresso: percepção de expectativas docentes.....	393
Tabela 35. Modalidades caracterizadoras da classe de menor progresso: percepção de procedimento de ensino.....	395
Tabela 36. Modalidades caracterizadoras da classe de menor progresso: desempenho.....	395
Tabela 37. Modalidades caracterizadoras da classe de maior progresso: características gerais.....	396
Tabela 38. Modalidades caracterizadoras da classe de maior progresso: percepção de competência, percepção de empenho e atitude.....	397
Tabela 39. Modalidades caracterizadoras da classe de maior progresso: percepção de expectativas do professor.....	398
Tabela 40. Modalidades caracterizadoras da classe de maior progresso: percepção de procedimentos de ensino.....	399
Tabela 41. Modalidades caracterizadoras da classe de maior progresso: desempenho acadêmico.....	400
Tabela 42. Descrição das classes de menor e maior habilidade.....	402
Tabela 43. Modalidades caracterizadoras da classe de baixa habilidade percebida, no questionário pré-interativo: atitude e percepção de competência.....	403
Tabela 44. Modalidades caracterizadoras da classe de baixa habilidade percebida no questionário pré-interativo: percepção de empenho acadêmico.....	405
Tabela 45. Modalidades caracterizadoras da classe de baixa habilidade percebida no questionário pré-interativo: percepção de expectativas.....	406
Tabela 46. Modalidades caracterizadoras da classe de baixa habilidade percebida no questionário pré-interativo: percepção de procedimento de ensino.....	407
Tabela 47. Modalidades caracterizadoras da classe de baixa habilidade percebida no questionário pré-interativo: interação pedagógica e desempenho acadêmico.....	409
Tabela 48. Modalidades caracterizadoras da classe de baixa habilidade	412

percebida no questionário pós-interativo: caracterização geral, percepção de competência e empenho.....	
Tabela 49. Modalidades caracterizadoras da classe de baixa habilidade percebida no questionário pós-interativo: percepção de expectativas do professor.....	413
Tabela 50. Modalidades caracterizadoras da classe de baixa habilidade percebida no questionário pós-interativo: percepção de procedimento de ensino e desempenho acadêmico.....	414
Tabela 51. Modalidades caracterizadoras da classe alta habilidade percebida no questionário pré-interativo: caracterização geral e atitude.....	415
Tabela 52. Modalidade caracterizadora da classe alta habilidade percebida no questionário pré-interativo: percepção de competência.....	416
Tabela 53. Modalidade caracterizadora da classe alta habilidade percebida no questionário pré-interativo: percepção de empenho e de expectativas.....	418
Tabela 54. Modalidade caracterizadora de classe alta habilidade percebida no questionário pré-interativo: percepção de procedimento de ensino e desempenho acadêmico.....	420
Tabela 55. Modalidade caracterizadora da classe alta habilidade percebida no questionário pós-interativo: características gerais, percepção de competência e empenho.....	421
Tabela 56. Modalidade caracterizadora da classe alta habilidade percebida no questionário pós-interativo: percepção de expectativas e desempenho acadêmico.....	422

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1.	Dicionário de Variáveis	486
Anexo 2.	Ficha de Identificação Docente	490
Anexo 3.	Termo de Autorização do Professor	492
Anexo 4.	Solicitação de Autorização Institucional	493
Anexo 5.	Termo de Autorização de Participação do Aluno	496
Anexo 6.	Instrumento de Avaliação do Desempenho Acadêmico	497
Anexo 7.	Teste de Conhecimento do Conteúdo	501
Anexo 8.	Guião da Entrevista de Aprofundamento e Retrospectiva de Plano de Aula	506
Anexo 9.	Transcrição das Entrevistas de Aprofundamento e Retrospectiva de Plano de Aula	508
Anexo 10.	Sistema de Análise Estrutura de Pensamento e Decisões pré-interativas.....	549
Anexo 11.	Sistema de Análise do Tempo de Aula	552
Anexo 12.	Sistema de análise do <i>Feedback</i> Acadêmico	555
Anexo 13.	Sistema de Análise de Intervenção Disciplinar	557
Anexo 14.	Sistema de Análise de Demonstração de Afetividade – Clima....	559
Anexo 15.	Questionário	560
Anexo 16.	Estatística.....	569

INTRODUÇÃO

A introdução do presente trabalho extravasa a descrição do percurso cumprido, dos métodos e instrumentos utilizados e dos procedimentos empregados. Esta apresentação se converte num momento de retrospectiva sobre as convicções e propósitos iniciais do investigador e juízo de até que ponto as convicções se mantêm, após a experiência investigativa. Este é um momento de reflexão acerca dos fundamentos teóricos que ampararam o estudo e o processo de construção do conhecimento que dele resulta.

Esta reflexão pode resultar num momento conflituoso, na medida em que ao conhecimento inicial se soma uma expressiva massa crítica, transformando o sujeito que, numa concepção dialética, já não é o mesmo de quando se iniciou o processo. O conflito é ampliado quando se trilha caminhos ainda obscuros, os quais nem sempre permitem prever o ponto de chegada. Talvez, isto expresse o sentimento simultâneo de regozijo e cepticismo sobre a irrefutabilidade do conhecimento produzido, principalmente quando se recorre a procedimentos de alta inferência na lida com a subjetividade humana, com concepções, crenças pessoais e valores sociais, nem sempre unívocos.

A comunidade acadêmica com convicções humanistas, sob o argumento da complexidade que, real e indubitavelmente, caracteriza a tarefa educativa e o ambiente de ensino-aprendizagem, tende a resistir e contra-argumentar a produção científica que, de forma extremamente racional, encerra prescrições condutistas. Da mesma forma, a pouca importância conferida à produção científica pela comunidade escolar e a resistência em acomodar os conhecimentos ao rol das atuais competências, quando não por desconhecimento, se sustenta no argumento que estes conhecimentos são produzidos de forma descontextualizada e por indivíduos que não lidam habitualmente com a realidade escolar e da sala de aula (Perrenoud, 2001). Na nossa compreensão, estes argumentos são infrutíferos e não conduzem ao desenvolvimento e aprimoramento do sistema educativo, do ensino e do professor.

Ao focarmos na competência pedagógica do professor estamos, por extensão, a pensar na qualidade do ensino e, portanto, na aprendizagem, concebendo o aluno como protagonista do processo ensino-aprendizagem. Afinal, é pensando no sucesso da aprendizagem que professores e investigadores (seria melhor se estivéssemos referindo a professores-investigadores) envidam esforços nas respectivas áreas de atuação.

Embora nos primórdios, a investigação sobre o ensino se tenha centrado em objetos outros que não especificamente as relações estabelecidas entre o professor, o aluno e o conteúdo, bem como na promoção das condições apropriadas de aprendizagem, tendo focado, por exemplo, no método de ensino como unidade exclusiva de análise, nas características pessoais do professor (Brophy & Good, 1986) e de contexto do aluno (Coleman, 1966, in Shulman, 1986 e Brophy & Good, 1986), esta fase de amadurecimento foi importante, na medida em que o próprio processo de investigação, tanto ao nível de procedimentos e técnicas de investigação quanto de referenciais paradigmáticos, culminou na conceptualização do ensino como fenômeno complexo, anexando outros valores e dimensões em relação à análise inicial, naturalmente, menos rica.

Hoje a literatura comprova a mudança de foco e a preocupação dos investigadores em estudar, não só, o efeito da conduta do professor sobre a aprendizagem dos alunos, mas centrando-se nos elos recíprocos que se estabelecem entre eles, o conteúdo e o ambiente, mediados e enriquecidos pela dimensão psicológica dos sujeitos, face às relações estabelecidas no processo ensino-aprendizagem.

No entanto, este processo ainda sofre com as críticas sobre a excessiva racionalidade na prescrição de condutas que estariam associadas ao ensino eficaz e de qualidade, uma vez que as situações de ensino não permitem antecipar, sem erro, todos os eventos e resultados da relação pedagógica, face a diversidade do meio e dos indivíduos abrangidos.

No entanto partilhamos com Perrenoud (2001) a ideia de que a competência pedagógica, “não é sinônimo de racionalidade integral, mas de um casamento entre razão e subjetividade” (p. 25), o que significa o reconhecimento e implementação do conhecimento produzido, no entanto, de forma implicada e sensível às particularidades da vida em classe.

Da mesma forma, compartilhamos com Onofre (2000) a convicção de que a qualidade no ensino é uma aspiração que deve estar baseada em postulados científicos e dispositivos teóricos, em vez de abandonada à sorte do conhecimento mítico, do bom senso ou da intuição.

A democratização do acesso escolar ampliou extraordinariamente a disparidade existente nas classes, demandando estratégias que vão ao seu encontro, no sentido de proporcionar condições diferenciadas de aprendizagem, visando tornar igualitárias as oportunidades de acesso e domínio do

conhecimento. Além disso, perante uma classe mais numerosa, amplia-se a demanda por ações simultâneas de gestão ao nível da vida social em classe, dos meios e do espaço de ensino que, enquanto contribuem para o estabelecimento de um ambiente favorável à aprendizagem, rivalizam com a prioridade dada às funções de apoio pedagógico diferenciado, não devendo (e não podendo) ficar à mercê apenas de condutas idealizadas com base na improvisação e disposição de espírito do professor.

Esta investigação se desenvolveu sob um matiz pluriparadigmático e multidimensional. Acreditamos que uma realidade complexa poderá ser melhor explicada e compreendida mobilizando integradamente as informações referentes às duas faces do processo (o ensino e a aprendizagem), aos contextos particulares em que decorrem, às fontes conceptuais e à natureza dos dados em questão. Ao invés, numa visão unidimensional e uniparadigmática, nem sempre transparece explicitamente as conexões que dão significado aos fatos e manifestações em causa.

A opção por um estudo extensivo, se por um lado limita o seu aprofundamento, por outro, amplia o horizonte do campo a ser investigado. Isto implica na análise de um conjunto maior de variáveis imanentes ao objeto em estudo.

A abordagem pluriparadigmática exigida a partir dos objetivos propostos nesta investigação, requereu inúmeros instrumentais metodológicos de forma a contemplar a obtenção de informações indispensáveis acerca dos processos cognitivos e comportamentais dos intervenientes, com vista a fomentar o caráter inferencial do estudo. Na medida que as questões a investigar emergiram de diferentes campos conceptuais, a garantia de validade do estudo demandou técnicas de recolha de informação coerentes com os modelos de análise ou métodos que lhes dão suporte.

A carência de estudos sob esta orientação no Brasil, o desejo de verificar a aplicabilidade das teorias naquela realidade e, a partir de então, a perspectiva de aprofundamentos futuros nesta problemática, incitou a opção pela investigação utilizando um grande número de variáveis. Com isso, ambicionou-se conseguir uma larga quantidade de informação oriunda daquele contexto social e educativo.

Esta dissertação está estruturada em quatro partes e 10 capítulos. A Parte I se divide em dois capítulos, onde procedemos à revisão do corpo teórico no qual se insere a pesquisa. O primeiro capítulo aborda o exame da literatura no que

respeita à evolução das pesquisas sobre o ensino, visando sintetizar as direções e paradigmas de investigação dominantes neste campo do conhecimento, bem como foca a análise sobre as crenças, concepções e teorias implícitas que mediam o planejamento e a ação do professor no ambiente educativo. O segundo capítulo remete à revisão da teoria sobre os processos mediadores do aluno, concentrando a análise sobre os fundamentos concernentes à problemática abrangida pelo estudo. Desse modo, investimos na revisão de estudos que, maioritariamente, abordassem a temática das percepções pessoais com foco sobre a atitude do aluno face aos objetos em estudo (o professor, a disciplina, o conteúdo), a motivação para o empenhamento (cognitivo e motor) e como estes constructos influenciam ou são influenciados pela percepção pessoal de competência do aluno.

Na parte II, estruturada em dois capítulos, descrevemos o design metodológico, enunciamos a problemática em estudo referindo aos objetivos e questões a investigar, bem como descrevemos, com pormenor, os procedimentos, métodos e instrumentos utilizados na investigação.

A Parte III abrange a apresentação e discussão dos resultados e se divide em quatro capítulos. No capítulo V procedemos à caracterização do contexto pessoal dos professores e alunos participantes do estudo. Uma vez que a fase intensiva de análise se concentrou sobre um estrato de alunos selecionados da amostra inicial em função do desempenho académico, entendemos ser o espaço adequado para caracterizar a totalidade da amostra. Ainda neste capítulo, identificamos os indicadores que basearam a classificação dos professores mais e menos eficazes. No capítulo VI, apresentamos uma descrição interpretativa do perfil pré-interativo de todos os professores que participaram do estudo, momento esclarecedor sobre o ambiente em que decorreu o ensino, bem como as causas atribuídas pelos professores às decisões de planejamento e o modo de desenvolver o ensino. Em seguida, o capítulo VII trata da caracterização assumida pelas variáveis estudadas no âmbito do planejamento e do ensino, bem como discute a evidência de relações entre as variáveis de distintas etapas do processo educativo, abrangendo as fases pré-interativa e interativa do ensino. A análise das percepções pessoais do aluno foi abordada no capítulo VIII. Neste espaço, descrevemos como se caracterizaram os alunos, em função do agrupamento em classes de gênero, idade, nível de progresso académico e sentimento de competência pessoal.

Finalmente, a Parte IV, constituída por dois capítulos, conclui o trabalho mediante a síntese das principais respostas às questões investigadas, bem como apresenta um conjunto de recomendações para a formação de professores, professores em serviço e orientações para futuras pesquisas.

PARTE I - ANÁLISE DA LITERATURA

CAPÍTULO I

PENSAMENTO E AÇÃO DO PROFESSOR

CAPÍTULO II

PERCEPÇÕES PESSOAIS DO ALUNO

PARTE I

ANÁLISE DA LITERATURA

CAPÍTULO I

PENSAMENTO E AÇÃO DO PROFESSOR

Foi a nossa intenção, neste capítulo, sintetizar a evolução da investigação no âmbito do ensino, destacando os principais marcos desta trajetória. Assim, ressaltamos as linhas e paradigmas de investigação que, de alguma forma, contribuíram ou continuam a contribuir para a compreensão da complexidade que envolve o ensino.

1. A Investigação Sobre o Ensino

Apesar de centenária, a investigação sobre o ensino teve pouco efeito prático no período abrangido entre 1900 e 1960. A busca por indicadores fiáveis de qualidade do ensino esbarrou em técnicas pouco úteis e resultados consequentemente inconclusivos (Siedentop, 1998).

A busca do perfil ideal do professor dominou o início da investigação no ensino, fundada na premissa fundamental de que os ganhos de aprendizagem estariam subjacentes a um perfil personalista do professor. Isto implicou na valorização de características e traços de personalidade do professor, como por exemplo, atitudes, interesses, aptidões intelectuais, formação profissional, idade e origem socioeconômica, na crença de tais indicadores permitirem sumariar um perfil do “bom professor”.

Sem importar qualquer observação do processo de interação pedagógica, as metodologias empregadas priorizaram o inquérito a especialistas da área, administradores escolares e alunos, com a intenção de reunir indicadores que caracterizassem o perfil do professor ideal.

Dois estudos ilustram esta etapa da investigação no ensino, onde o suposto perfil do professor eficaz é delineado mediante o levantamento de indicadores provenientes da opinião de alunos (Hart, 1934 apud Medley, 1979) e administradores escolares (Barr, 1979 apud Medley, 1979). Para os alunos, os melhores professores exigiam-nos mais, possuíam maior domínio do conteúdo, bem como dispunham de um conjunto mais alargado de destrezas de ensino e, por fim, controlavam melhor a disciplina em classe. Na opinião dos administradores escolares, como não poderia deixar de ser, a síntese do perfil do bom professor, resumia-se a valores propriamente peculiares, cooptativos ao meio administrativo-burocrático, representados pela funcionalidade (cooperação, ajuda, interesse e liderança),

imagem pessoal (apresentação e fascínio pessoal) e valores morais (lealdade).

Apesar de reunir um conjunto de variáveis caracterizadoras do perfil desejável de professor (Brophy & Good, 1986), a investigação do âmbito pessoal do professor pouco contribuiu para a definição de parâmetros de eficácia pedagógica. Os parâmetros daí procedentes malograram devido a falta de validade e fiabilidade dos sistemas de ajuizamento. Revelaram professores com distintos perfis de personalidade, entretanto pouco contribuíram para explicar o êxito pedagógico, dada a dificuldade de comprovar hipóteses que buscavam associações dos traços de personalidade com o ensino eficaz (Siedentop, 1998).

Esta linha de investigação sucumbiu perante a inexistência de uma associação consistente entre as variáveis inventariadas e os ganhos de aprendizagem dos alunos, bem como sob a polémica gerada acerca da indiferença à análise da fase interativa de ensino (Carreiro da Costa, 1988; Brophy & Good, 1986; Rosenshine, 1979; Medley, 1979).

A partir de então as atenções se deslocaram para o método de ensino utilizado pelos professores na tarefa educativa. Mediante a comparação de classes ensinadas através de métodos de ensino supostamente distintos (métodos inovadores vs tradicionais), esperava-se encontrar evidências que os relacionassem com o ganho de aprendizagem dos alunos.

Entretanto, em algumas circunstâncias, o insucesso imputado a um método em especial, muitas vezes se devia a má qualidade do ensino desenvolvido ou, de outro modo, os procedimentos de ensino empregados pelos professores divergiam do estereótipo apregoado pelos diferentes métodos. Na verdade, a diversificação dos objetivos de ensino levava o professor a utilizar uma variedade de técnicas e estratégias que não se legitimavam pela originalidade ou fidelidade à qualquer dos métodos investigados. (Siedentop, 1998; Graham & Heimerer, 1981).

Nesta etapa, apesar de orientada para o âmbito do ensino, a investigação manteve-se ainda num plano deveras superficial porquanto permanecia alheia às ações efetivamente empreendidas pelo professor na tarefa educativa. A inexistência de controle sobre o comportamento docente faria sucumbir o estudo pela via dos métodos de ensino, em meio ao comprometimento da credibilidade, consistência e interpretação dos dados então obtidos.

A constatação de poucas distinções entre os métodos de ensino, os equívocos metodológicos e a incongruência ou contradições ao associá-los aos ganhos de aprendizagem dos estudantes, também contribuiu primordialmente para

ditar a fragilidade desta linha de investigação que, na verdade, pouco contribuiu para melhorar a compreensão de procedimentos associados com a eficácia pedagógica (Carreiro da Costa, 1988; Brophy & Good, 1986).

O fracasso dessa linha de investigação pôs temporariamente em causa a relevância do contributo do professor para o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para as conseqüências dos alunos. A evolução da investigação no âmbito do ensino, não só desmentiria tais crenças, como ainda fortaleceria a figura do professor como elemento indispensável na intermediação do ensino e da aprendizagem (Siedentop, 1998).

1.1. Estudo do comportamento do professor

Não por acaso, a investigação processo-produto viria firmar-se num momento em que a importância do professor no processo ensino-aprendizagem era posta em dúvida.

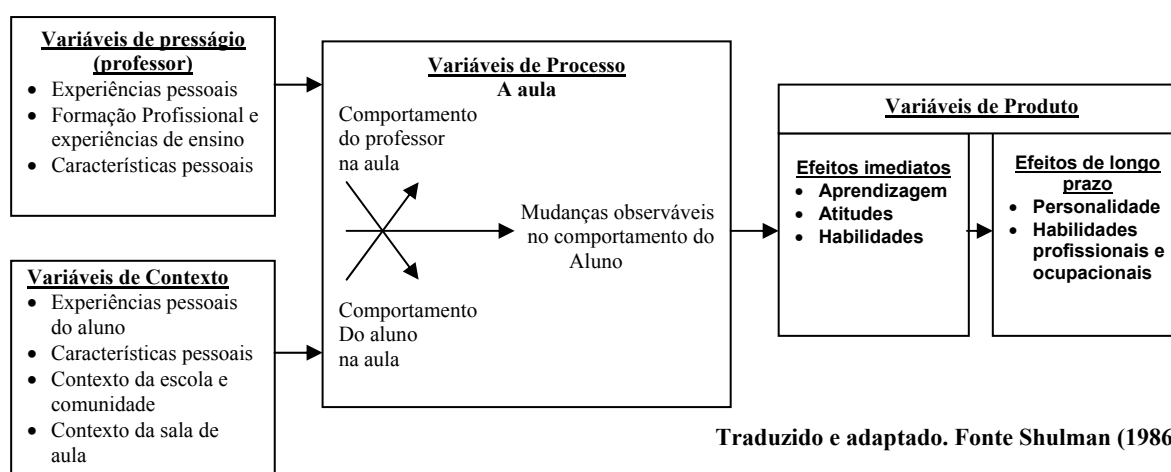
A distância da sala de aula, que até então assinalara os procedimentos investigativos no ensino, foi superada pelo movimento interessado na análise das ocorrências que tinham lugar no seu seio. Entre as décadas de 1950 e 1960, sob a inspiração dos trabalhos de Medley & Mitzel (1959) e Flanders (1960), o interesse pelo clima e competências de ensino associadas às aprendizagens discentes surge a principiar a observação sistemática do comportamento do professor (Rosenshine, 1997). O investimento na identificação das ações do professor foi marcado pelo desenvolvimento de um diversificado conjunto de sistemas de observação, na sua maioria inspirados no modelo de Ned Flanders, então denominado *Flanders interaction analysis System* (Siedentop, 1998; Carreiro da Costa, 1988; Brophy & Good, 1986), instrumento que seria ampliado e adaptado por Cheffers para a investigação no ensino da educação física (Gonçalves, 1998; Carreiro da Costa, 1988; Cheffers, 1978). O desenvolvimento desses sistemas foi precípuo para a expansão da investigação processo-produto, pois os adeptos deste modelo de pesquisa acreditavam que a sofisticação destes instrumentos constituía um importante passo para a consecução de medidas estáveis e consistentes, as quais intentavam relacionar com medidas objetivas do ganho de aprendizagem efetuado pelo aluno.

A diversificação destes instrumentos permitiu inicialmente vislumbrar o ensino sob múltiplos ângulos e perspectivas. Essas ferramentas conduziram à identificação, descrição e classificação da atividade do professor, pendendo, mais adiante, para o enfoque sobre o que faziam os alunos, como consequência das diretivas

orquestradas pelo professor. Concomitante à especialização das técnicas de observação e dos processos de fidelização dos dados recolhidos, foram desenvolvidos procedimentos que visavam minimizar a influência da presença do observador sobre a rotina escolar e ambiente das aulas. Isso contribuiu para tornar mais críveis os dados extraídos da realidade do ensino.

A configuração que melhor caracteriza este paradigma de investigação foi descrita por Dunkin & Biddle (1974) a partir de adaptações ao modelo de Mitzel (1960) (Rosenshine, 1997; Januário, 1992; Carreiro da Costa, 1988; Graham & Heimerer, 1981). O modelo contempla um conjunto de variáveis estruturadas em quatro grandes grupos, a saber: variáveis de presságio, variáveis de contexto, variáveis de processo e variáveis de produto (Figura1).

Figura 1. Modelo do estudo do ensino de Dunkin & Biddle (1974).



As variáveis de presságio representam as condições de entrada dos professores e envolvem fatores associados às características pessoais (experiências pessoais, idade, gênero, classe social, et.), formação profissional (característica e grau de formação recebida, experiências da prática de ensino, entre outras que influenciam o comportamento de ensino) e qualidades pessoais (habilidade de ensino, conhecimento, motivação, traços pessoais).

As variáveis de contexto, também antecedente ao ensino, representam as condições sob as quais se realiza o ensino e envolvem as características pessoais dos alunos (experiências pessoais, classe social, idade, gênero), qualidades associadas aos alunos (habilidade, atitudes, conhecimento), contexto da escola e da comunidade e condições disponíveis no espaço de aula (recursos materiais e físicos, por exemplo).

As variáveis de processo representam o comportamento do professor e dos alunos, fruto da interação pedagógica, bem como a mudança de comportamento do

aluno face ao envolvimento no processo interativo.

As variáveis de produto representam os resultados imediatos (aprendizagem dos conteúdos, atitudes face aos sujeitos e ao ensino, desenvolvimento de habilidades) e de longo prazo (consequências para o desenvolvimento pessoal) observáveis nos alunos.

Dessa forma, o processo educativo, visto como sob as lentes de um microscópio, passa a evidenciar suas nuances e particularidades e desvanece a sombra que pairava sobre os comportamentos de seus atores.

Coerente com uma lógica behaviorista e positivista, propõe-se o estudo das relações entre o desempenho do professor e as subsequentes aprendizagens do aluno. O fundamento básico desta linha de investigação consiste em definir a relação entre o que os professores fazem na sala de aula (processo de ensino) e o que ocorre aos alunos (o produto das aprendizagens) (Piéron & Carreiro da Costa, 1996; Carreiro da Costa, 1988,1991; Brophy & Good, 1986; Anderson, Evertson & Brophy, 1979). Esta lógica delineou a concepção paradigmática que ganhou corpo sob a denominação de investigação **processo-produto**.

Face às críticas sobre a possível falta de estabilidade do comportamento docente (Rosenshine, 1970), investigadores como Biddle, Gage, Medley, Soar, Flanders, Bellack, Taba e outros, continuaram a investir no aprimoramento metodológico e dos sistemas de observação, crentes no potencial desta via de investigação. O esforço frutificou e o próprio Rosenhine (1971) realizou a primeira revisão realizada no âmbito desta investigação, apontando para as consistências verificadas entre certos comportamentos de ensino e o ganho de aprendizagem dos alunos. Todavia, chamou a atenção para a diferente natureza das relações existentes entre algumas variáveis analisadas e para os dilemas encontrados na interpretação dos resultados face aos novos problemas metodológicos que se colocavam. Apesar de reconhecer a relevância dos resultados, sugeriu precaução na sua interpretação.

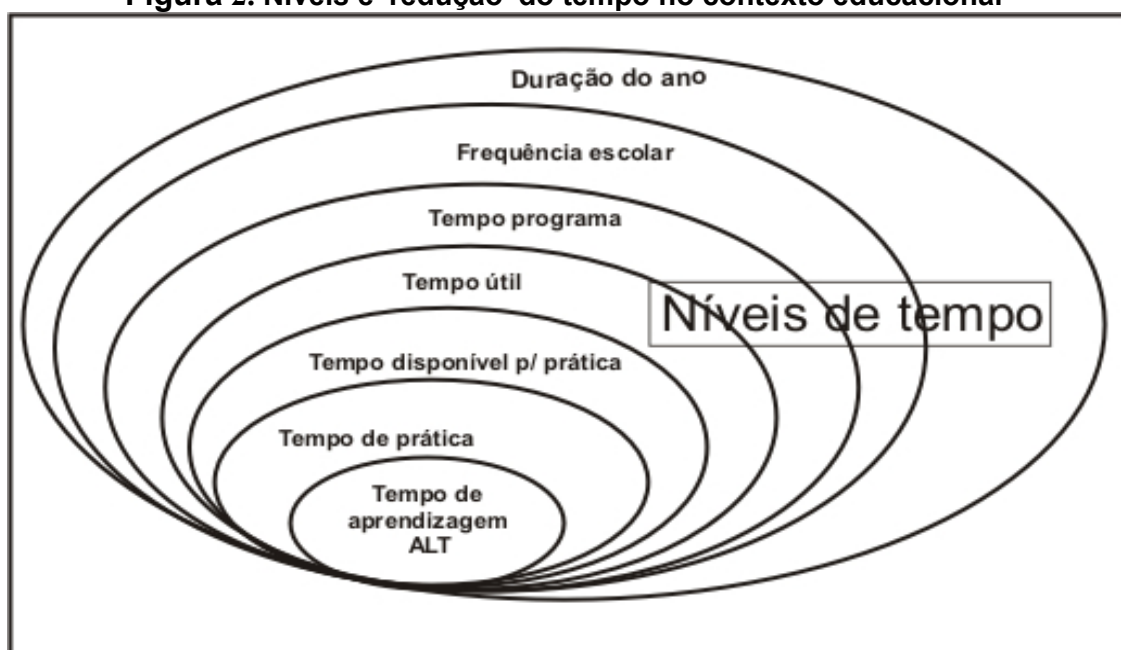
A consistência das descobertas provenientes da observação sistemática foi derradeiramente reconhecida, entre outros, por Rosenshine & Furst (1973) oportunidade em que destacaram o mérito dos conhecimentos acumulados e sintetizaram o modelo descrição-correlação-experimentação adotado como via metodológica. A descrição correspondia ao momento exploratório das pesquisas, visando suprir qualitativamente o desenvolvimento dos instrumentos de medida, face à identificação de variáveis processuais. Posteriormente os investigadores se

ocupavam em verificar em que medida as variáveis de processo se correlacionavam com o produto das aprendizagens discentes, buscando identificar que variáveis de processo estariam associadas ao progresso acadêmico. Finalmente, as variáveis identificadas passavam a constituir objeto de aplicação mediante *design* experimentais, com vista a testar as relações de causa e efeito. A identificação de consistências proveu a base para a formulação de modelos/estratégias de ensino associadas ao êxito acadêmico (Siedentop, 1998; Brophy & Good, 1986; Rosenshine & Stevens, 1986)

A investigação no ambiente real de ensino, interrompeu uma tradição laboratorial de pesquisa que, dado o seu distanciamento da realidade e poucas possibilidades de aplicação dos achados na sala de aula, pouco contribuiu para melhorar a compreensão dos parâmetros associados ao ensino eficaz (Graça, 1997; Silverman, 1991; Carreiro da Costa, 1988).

Este paradigma de investigação recebeu, ainda, a influência de conceitos oriundos do modelo de aprendizagem escolar de Carroll (Shulman, 1986; Arends 1995; Carreiro da Costa, 1988; Bloom, 1981; Berliner, 1979), no qual o tempo disponibilizado para a aprendizagem assume posição preponderante (Figura 2). Segundo aquele autor, o grau de aprendizagem circunscreve a cinco fatores, dentre os quais se destacam o tempo disponibilizado para a aprendizagem e a quantidade de tempo requerida pelo aluno para a aprender a tarefa em condições ótimas.

Figura 2. Níveis e 'redução' do tempo no contexto educacional



O projeto californiano *Beginning Teacher Evaluation Study – BTES* não só confirmou tais pressupostos, como também acrescentou o conceito de qualidade no envolvimento do aluno nas tarefas de aprendizagem. Os investigadores envolvidos neste projeto constataram a relação positiva existente entre o tempo passado em tarefas realizadas com elevado nível de sucesso e o ganho de aprendizagem final dos alunos (Berliner, 1979). Ou seja, os alunos que mais aprenderam foram aqueles que melhor usufruíram do tempo disponibilizado para as aprendizagens, tendo sido objeto de interações mais substantivas por parte de seus professores (Brophy & Good, 1986).

A combinação destes conceitos deu origem ao *Academic Learning Time – ALT*, um dos mais importantes sistemas produzidos no seio da investigação processo-produto. O ALT, como indicador de eficácia do ensino e aprendizagem, se traduz na quantidade de tempo que o aluno se mantém engajado em tarefas acadêmicas, realizando-as com elevado nível de sucesso (Housner, 1990; Carreiro da Costa 1988; Brophy & Good, 1986). As tarefas administradas não devem ser nem muito fáceis – a ponto de não exigir o empenho do aluno; nem muito difícil – a ponto de fazê-lo crer ser impossível realizá-la. Para Van Der Mars *et.al.* (1995) as taxas elevadas de ALT prenunciam quão bem as atividades foram organizadas – proporcionando o engajamento ativo do aluno, e a propriedade do nível de exigência das tarefas de aprendizagem. Para alcançar elevados níveis de ALT, a progressão pedagógica implementada no desenvolvimento do conteúdo deve ser gradual (sem necessariamente ser fácil) e permitir níveis consistentes de sucesso. A ênfase reforçada do enfoque acadêmico pode ser implementada sem que isto acarrete efeito negativo sobre as atitudes do aluno (Brophy & Good, 1986). Pela sua consistência, o ALT foi considerado um excelente indicador de progresso acadêmico, ao ponto de ser encarado como um fiável substituto do produto de aprendizagem aferido através de testes padronizados.

O ALT foi adaptado por Siedentop e estudantes de graduação da *Ohio State University* para a aplicação no âmbito da educação física, recebendo a denominação de *ALT-PE* (Siedentop, Tousignant & Parker, 1982 apud Onofre, 2000; Silverman, 1991). Em outros estudos, tendo por base a sequência de ensaios, constatou-se também a relação da frequência de respostas bem sucedidas produzidas pelos alunos com os ganhos de aprendizagem (Werner & Rink, 1989; Gusthart & Sprigings, 1989; Silverman, 1985; Neto, 1987).

O paradigma processo-produto marcou profundamente o estudo do processo ensino-aprendizagem entre 1955 e 1980, se destacando pela repercussão e reconhecimento dos achados até os nossos dias e alimentando a teoria e a prática do ensino (Rosenshine, 1997; Januário, 1992). De fato, vários autores referem o impacto deste modelo conceptual sobre a evolução das pesquisas na área da pedagogia (Onofre, 2000; Graça, 1997; Januário, 1992; Carreiro da Costa, 1991; Shulman, 1986; Rosenshine & Stevens, 1986; Brophy & Good, 1986).

Face à visibilidade desta via investigativa, a repercussão dos achados refletiu em prescrições a embasar políticas de avaliação, promoção na carreira e formação de professores. Esta prática mereceu a reprovação até mesmo de figuras ligadas investigação processo-produto como, por exemplo, Dunkin & Biddle (1974). Entre outras contribuições que aperfeiçoaram o modelo de pesquisa, os investigadores questionaram a adoção dos pressupostos sem a devida reflexão sobre os aspectos metodológicos subordinados e a contextualização que requeriam (Brophy & Good, 1986; Needels & Gage, 1991; Housner, 1990). Apesar da propriedade das críticas, o relato denota o alcance do prestígio adquirido por este paradigma de investigação junto a sociedade americana.

A síntese dos estudos desenvolvidos sob o paradigma processo-produto deu origem aos indicadores que reforçaram o conceito de *direct instruction* e delinearam a concepção de 'ensino ativo', fundamentado num conjunto de princípios baseados em evidências empíricas que punham em relevo estratégias associadas ao ensino eficaz (Siedentop, 1998; Carreiro da Costa, 1988; Graham & Heimerer, 1981).

Não obstante a produtividade ao evidenciar e descrever inúmeras variáveis relativas ao processo ensino-aprendizagem, o modelo se tornou exaustivo, esgotando-se em si mesmo. As fraquezas reconhecidas desde o seu primórdio limitavam a interpretação de muitos eventos presentes na sala de aula e a consequente capacidade para explicar os fatores associados à eficácia pedagógica.

Apesar do contributo que rendeu, diversas limitações aparecem associadas à investigação processo-produto. As críticas provenientes de outras linhas de investigação ressaltaram os aspectos restritivos de carácter epistemológico, metodológico e funcional do paradigma. As mais enfáticas se dirigiam ao escopo positivista e comportamentalista sobre a qual se apoiava, aos parâmetros de performance académica sobre os quais se produziam as inferências, às assumpções metodológicas lineares de causa-efeito, e a impotência para explicar a causa real das relações entre o ensino e a aprendizagem.

Segundo a lógica positivista, os resultados provenientes de determinadas abordagens correlacionais só resultariam fiáveis através da verificação mediante *design* verdadeiramente experimentais. No entanto, por outro lado, o conhecimento produzido sob tal perspectiva carecia de validade ecológica, por não refletir a complexidade inerente à situação real de ensino (Berliner, 1979; Shulman, 1986).

Em alguns momentos, os próprios investigadores se mostraram descontentes com os problemas metodológicos oriundos da aplicação dos estudos correlacionais em ambiente real de ensino. A correlação de um alargado conjunto de variáveis do professor (leia-se do ensino) com o produto dos testes resultava, muitas vezes, em relações difíceis de serem interpretadas, acarretando cepticismo entre os mesmos. Esta situação foi sentida, sobretudo, no âmbito do BTES.

The investigator [in BTES] became increasingly dissatisfied with the process-product approach since it appeared that certain illogical elements were inherent in the design of a process-product study of classroom teaching. For example, how could the number or percentage of teacher verbal communications coded as praise statements in November influence result on achievement test items given in May? ... How could anyone expect to discover a relationship between a variable such as time spent lecturing on ecology and achievement test items that measure dictionary usage? (Berliner, 1979 *apud* Shulman, 1986, p. 14)

Acresceu, ainda, o fato das medidas de aprendizagem estarem subordinadas aos resultados de testes padronizados externos à realidade escolar, não oferecendo garantias de que a avaliação estivesse a medir o conteúdo que realmente havia sido desenvolvido nas salas de aula estudadas (Shavelson *et.al.*, 1986). Independente disso, este parâmetro mereceu a censura dos adeptos de outras vias investigativas, pois limitava o papel do professor e do ensino no processo educativo, além de atribuir uma conotação redutora às metas e propostas educacionais mais gerais.

A reflexão e a busca por alternativas mais apropriadas, revelou, *per si*, a consciência sobre uma das fraquezas imputadas ao modelo investigativo. A solução encontrada para este problema notabilizou o *Academic Learning Time – ALT*, alternativa que não nasceu isenta das críticas.

Conquanto tenha significado um importante avanço metodológico, ainda assim algumas dificuldades lhes foram imputadas, como por exemplo o ajuizamento sobre nível de exigência das atividades com as quais se envolviam os alunos, a definição do critério de êxito satisfatório na avaliação das prestações e a análise das realizações discentes sem o devido conhecimento das intenções do professor face às atividades propostas. Apesar das críticas, o ALT teve o mérito de valorizar a participação discente como elemento à ser considerado no processo educativo, muito embora o papel ativo do aluno só viesse efetivamente a ser reconhecido por

intermédio de outra corrente paradigmática, mais especificamente aquela que se ocupou do processo de pensamento do aluno.

Não obstante a controvérsia gerada pelos problemas anteriormente descritos, duas questões colocaram definitivamente em causa a hegemonia da investigação processo-produto. A primeira respeitou a assumpção da relação linear e unidirecional entre o comportamento do professor e os ganhos de aprendizagem discentes. Esta assumpção excluía qualquer influência do aluno no processo ensino-aprendizagem e interação pedagógica, desprezando o efeito das atitudes, percepções e estado motivacional dos mesmos sobre o envolvimento nas atividades letivas e as consequências sobre o comportamento do professor. Ao codificar apenas o comportamento observável do professor, deixava também de considerar os motivos e objetivos que orientavam as suas ações. Claramente, um determinado comportamento de ensino pode estar fundado em distintas intenções. Ao desconsiderar este fato, perdia-se informações importantes que subsidiariam a interpretação dos achados.

Segundo, ao não inferir sobre a dimensão interna dos sujeitos e se deparar com dificuldades para interpretar os resultados provenientes de diferentes investigações, este paradigma deixou de esclarecer com profundidade algumas das causalidades verificadas nas relações existentes entre determinados comportamentos de ensino e o ganho de aprendizagem dos alunos, fato para o qual Dunkin & Biddle (1974) chamara a atenção desde os primórdios da sua ascensão. Ainda assim a investigação processo-produto se caracterizou por trazer à luz um inquestionável volume de conhecimentos explicativos do processo de ensino e aprendizagem (Shulman, 1986). A objetividade com que descreveu os fatos e comportamentos particulares à interação pedagógica e suas relações com a performance escolar, evidenciaram a complexidade em que está envolto o processo educativo e rendeu inestimáveis contributos que até hoje orientam a teoria e prática na área de pedagogia e didática do ensino (Siedentop, 1998; Januário, 1996; Carreiro da Costa, 1991).

Tais fraquezas comprometeram a supremacia desta via investigativa, abrindo espaço para outras linhas de investigação que se desenvolviam, paralelamente, em estado latente. Sem descartar os procedimentos empregados na investigação processo produto, seus responsáveis sugeriram o alargamento deste programa de modo a combinar o modelo de análise tido como comportamentalista, com modelos mais sensíveis à análise da dimensão psicológica dos envolvidos, que têm em conta

a atribuição de significados aos comportamentos dos sujeitos e eventos educativos, bem como as determinantes atitudinais que mobilizam-nos face ao ensino e à aprendizagem.

Esta abordagem envolve diferentes perspectivas de análise do ato educativo e tem contribuído para ampliar o conhecimento sobre o complexo ajustamento das variáveis que dão forma ao processo ensino-aprendizagem. Sob este enfoque, nos últimos anos temos vindo a testemunhar a multiplicação de estudos reportando às variáveis psicológicas de professores e alunos, com vistas a aprofundar o conhecimento sobre as suas ações no processo educativo e incrementar a eficácia pedagógica. As formulações mentais de professores e alunos se apresentam como variáveis subjetivas, mas que o aprofundamento das investigações tem mostrado o quanto são determinantes para explicar o comportamento de ambos na relação pedagógica, surgindo, mesmo, como poderoso preditor dos processos e atos circunscritos ao ensino e à aprendizagem (Dyson, 1995).

O modelo de pesquisa sobre o pensamento, apesar dos percalços inicialmente enfrentados ao isolar-se exclusivamente na perspectiva cognitiva e deixar de considerar a contribuição das precedentes pesquisas behavioristas, reforçou o postulado do ensino como um fenómeno complexo *“abrindo um novo campo de pesquisas em relação aos processos mediadores do pensamento”*, permitindo aprofundar o conhecimento de variáveis intrínsecas aos docentes e promovendo o *“...aperfeiçoamento de novos métodos e técnicas de pesquisa”* (Januário, 1992, p. 24)

Na sequência nos ocuparemos desses modelos de investigação que, muito embora inicialmente se tenham desenvolvido paralelamente e à sombra do paradigma processo-produto, despontaram pelo contributo que na atualidade proporcionam para a compreensão do complexo fenómeno ensino-aprendizagem.

1. 2. O pensamento do professor

As insuficiências verificadas na investigação processo-produto deixaram perceber a importância em considerar as intenções que guiavam o comportamento do professor durante o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Emerge, então, uma abordagem fenomenológica encarando o sujeito e a sua subjetividade, procurando a «causa das coisas» [destaque é do autor], não contemplada no modelo anterior... Ao valorizar-se o domínio cognitivo, não é tanto o comportamento observável que interessa, mas sim o que se transporta para a ação e os motivos que impelem cada professor a agir. (Januário, 1996, p.22 e 23)

Conquanto a posteriori a investigação sob a abordagem do pensamento do professor tenha vindo a constituir um alargamento do paradigma processo produto (Januário, 1992), ela emergiu com bases bastante sólidas e propostas particulares, fundamentada em princípios da psicologia cognitiva. Tendo como um importante marco a obra *Life in classroom* de Philip Jackson, o estudo sob esta perspectiva se desenvolveu paralelamente e constituiu uma via alternativa à investigação processo-produto, embora tenha alcançado menor repercussão que o modelo positivista (Clark & Peterson, 1986).

The descriptive character of this study was striking departure from contemporary research on teaching and did not fit easily with the then-dominant correlational and experimental research paradigms. In 1968 it was difficult to see how description of life in few classroom could contribute much to the quest for teaching effectiveness (Clark & Peterson, 1986, p.255)

Desde então, se chamou a atenção para a importância de considerar o pensamento e o planeamento do professor como meio para melhor compreender o processo de ensino. Assim, esta via emergiu assente na concepção que o comportamento do professor é substancialmente influenciado pelos seus pensamentos e se propôs a construir um quadro de referência do processo psicológico docente presente no âmbito do ensino. Infelizmente, a união tardia dos dois modelos de estudo, de certo, limitou consideravelmente a produção de conhecimentos acerca do ensino e aprendizagem. Estas vias denotam grande potencial para se locupletarem, haja vista a relevância do objeto de estudo em ambos os domínios para a compreensão holística dos eventos que têm lugar na sala de aula (Pointon & Kershner, 2000; Ennis, 1985).

Trata-se de vislumbrar o ato educativo como uma atividade eminentemente humana e, como tal, reclama uma abordagem que contemple a subjetividade inerente à intenção do sujeito que comporta. O ensino nem sempre respeita uma lógica cartesiana. Não só o mesmo comportamento pode originar de diferentes intenções (Januário, 1992) como, no plano prático, a combinação de diferentes formas de atuação no ensino podem, igualmente, conduzir à eficácia do ato educativo. A interpretação dos resultados oriundos da pesquisa em contexto real de ensino comprova que existem diferentes fórmulas para o sucesso do ensino e consequente aprendizagem. Sem dúvida, a exploração da subjetividade humana pode explicar muito das relações evidenciadas pelo modelo *behaviorista* que, por falta de *input*, permaneceram sem justificação.

A corrente 'cognitivista' ganhou *status* paradigmático não apenas pela

natureza do domínio com que se ocupava, mas também por estar fundada em pressupostos epistemológicos distintos daqueles então em vigor, motivo da demanda por formas diferentes de abordar os problemas em estudo. O ensino, então reconceptualizado, passou a ser objeto de investigação sob uma perspectiva renovadora acerca da função docente, “*destacando o papel da intenção pedagógica e da contextualização da situação de ensino*” (Januário, 1992, p.19).

Na medida que o ensino é uma atividade humana, a relação entre o pensamento e ação assume crucial importância. O professor é visto como um profissional ativo que faz uso de sua experiência ao assumir inúmeras responsabilidades, dentre as quais, diagnosticar problemas de aprendizagem, selecionar e planejar meios instrucionais e prescrever atividades, as quais dependem de uma série de julgamentos e decisões no intuito de viabilizar a aprendizagem dos alunos (Shavelson *et.al.*, 1986). Esta assumpção foi fundamental para o delineamento do campo de estudo e, concomitantemente, corroborou a complexidade que implica a atividade do professor, na medida que sua responsabilidade envolve

... (a) aggregating and making sense out of an incredible diversity of information sources about individual students and class collectively; (b) bringing to bear a growing body of empirical and theoretical work constituting the research literature of education; somehow (c) combining all that information with the teacher's own expectations, attitudes, beliefs, purposes...and (d) having to respond, make judgments, render decisions, reflect, and regroup to begin again. (National Institute of education, 1975 *apud* Clark & Peterson, 1986)

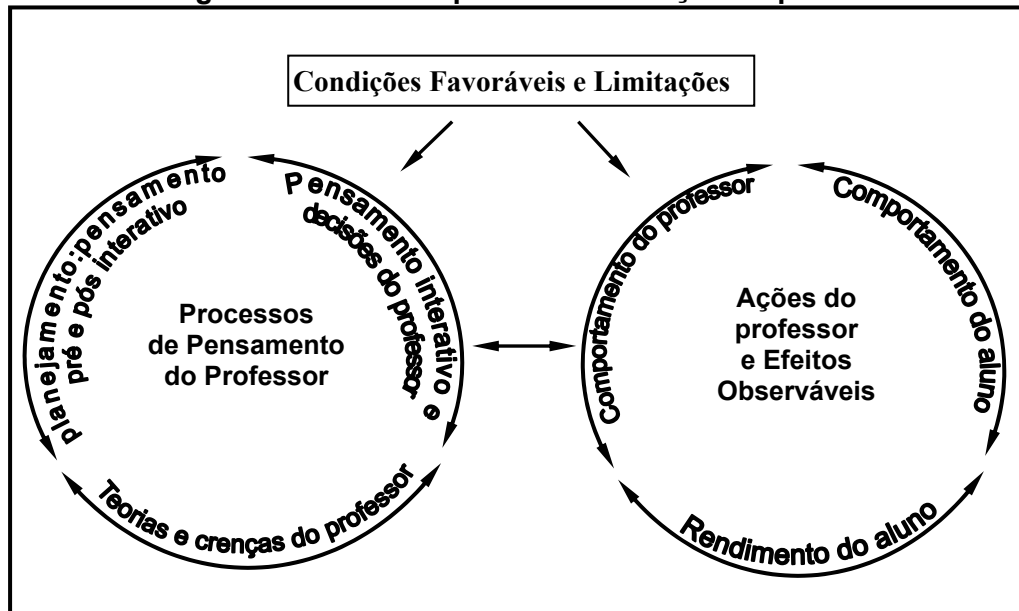
O excerto ilustra com propriedade o intrincado conjunto de procedimentos que envolve a atividade docente. Assim, para compreender este processo de construção mental, torna-se preponderante conhecer os processos psicológicos aos quais o professor recorre para perceber e definir as suas responsabilidades profissionais e situações de ensino. O meio para estudá-los se consubstanciou na abordagem clínica tendo como base o modelo de processamento da informação oriundo da psicologia cognitiva (Clark e Peterson, 1986).

A abordagem reconceptualizada exigiu a reunião de um conjunto de métodos e técnicas que permitissem a obtenção e interpretação de dados fidedignos sobre os processos cognitivos do professor, muitos deles oriundos da psicologia e etnografia. “*These methods purportedly produce data on mental process and so use more or less direct probes of teachers' thoughts, judgments, and decisions*” (Shavelson *et.al.*, 1986, p.74).

Numa iniciativa para sintetizar e organizar o campo da investigação e

promover a integração dos estudos correlacionais, Clark & Peterson (1986) propuseram um modelo heurístico que abrangeu tanto a dimensão mais visível do ensino, quanto a sua face mais oculta, relativa aos processos psicológicos que guiam a ação docente (Figura 3).

Figura 3. Modelo de pensamento e ação do professor



Traduzido e adaptado de Clark & Peterson, 1986

O modelo propõe a integração de dois grandes domínios. A apresentação dos domínios na forma circular é proposital e pretende dar sentido à influência recíproca existente entre as componentes de cada dimensão do ato educativo. Desse modo, a título de exemplo, conceptualiza-se que os pensamentos e decisões dos professores diferem qualitativamente entre as fases interativa, pré-interativa e pós-interativa, enquanto ambas são influenciadas pelas crenças que os professores transportam para a sua prática. No âmbito da ação docente, o modelo propõe ultrapassar a limitação presente no paradigma processo-produto, o qual conceptualizou a causalidade unidirecional entre o comportamento do professor e o comportamento e rendimento do aluno. Esta perspectiva assume a causalidade recíproca das interações, i.e., o comportamento do professor afeta o comportamento do estudante que, em contrapartida, influencia o comportamento e as decisões do professor, bem como as próprias realizações (Clark & Peterson, 1986). Da mesma forma, ambos os domínios se influenciam, tendo os pensamentos, as crenças e as decisões do professor importante consequência no ensino, ao mesmo tempo que são influenciados pelos eventos decorridos na sala de aula.

O modelo é rematado com a referência aos aspectos com os quais os

professores são obrigados a lidar no dia-a-dia da função e que, pela sua natureza, facilitam ou limitam a atuação profissional. Dois exemplos bastante evidentes podem ser referidos no âmbito do ensino da educação física. Enquanto a disponibilidade de meios e materiais adequados se mostram facilitadores da prática docente, o *status* curricular da disciplina e, mesmo o aviltamento velado do profissional de educação física pelos seus pares, podem influenciar negativamente o desempenho e o comprometimento destes professores com o ensino e/ou proposta pedagógica institucional (Buñuel *et.al.*, 2004; MacDonald, 1995; Templin *et.al.*, 1994; Schempp, 1993; Bain, 1990).

Esta corrente paradigmática assume-se como via capaz de

“... descrever, compreender e explicar os factores e as condições que, nos contextos mais diversificados e considerando os vários domínios de desenvolvimento do educando, favorecem e promovem o sucesso pedagógico, e, por outro, em conhecer os objectivos dos professores, as suas intenções e propósitos, a fim de interpretar e compreender o significado da sua actividade no decorrer da relação pedagógica.” (Carreiro da Costa, 1991, p.15)

A implementação da investigação sobre os processos de pensamento do professor (e também dos alunos como se verificará mais adiante) demandou a adaptação e o aperfeiçoamento de métodos e técnicas que derivam do campo da Psicologia Cognitiva (rotineiramente utilizados nos estudos sobre processamento de informação e solução de problemas) e Clínica, com vistas a viabilizar o estudo do processo mental diretor do comportamento docente (Januário, 1996). No tópico seguinte descrevemos sumariamente as estratégias de investigação correntemente referidas na literatura e empregadas no estudo do pensamento do professor.

1.3. Métodos e técnicas de investigação do pensamento

O relato de Shulman publicado em 1975 pelo *National Institute of Education* representou um “divisor de águas”, assinalando a ascendência da investigação sobre os processos mentais que estavam na base dos julgamentos e decisões pedagógicas dos professores (Clark & Peterson, 1986; Shavelson & Stern, 1981; Shavelson *et.al.*, 1986). Face ao objeto em estudo, os métodos oriundos da Psicologia, até então pouco conhecidos, contrastam daqueles utilizados pela investigação processo-produto pelo nível de objetividade na recolha de informação. Enquanto no âmbito dos estudos correlacional e experimental a busca por índices de acurácia e precisão cada vez mais apurados conduziram ao desenvolvimento e emprego de sistemas de baixa inferência, o *instrumentarium* disponível para o

estudo dos pensamentos, haja vista ser inacessível ao exame direto, toleram alto nível de inferência, i.e., propicia (e demanda mesmo) a interpretação dos dados subordinada à interioridade de quem os analisa. No entanto, em vista da subjetividade dos sujeito e da sua ação em contextos e situações diversificadas, há de assentir que a análise do domínio psicológico (e social) não é de ordem cartesiana e, muito menos, refletirá uma lógica linear, causal e mecanicista, como expectável quando se está a lidar com o estudo de fenômenos naturais.

Da mesma forma, os métodos etnográficos, os estudos de caso, os questionários e as escalas de apreciação e de atitude constituem vias metodológicas para o estudo dos pensamentos do professor (Onofre; 2000; Januário, 1996; Marcelo, 1987; Shavelson & Stern, 1981; Shavelson *et.al.*, 1986), muito embora os dois últimos careçam de validade ecológica, pois limitam a interpretação dos processos psicológicos utilizados pelo professor.

Shavelson *et.al.* (1986) classificaram as estratégias metodológicas oriundas da Psicologia, segundo duas abordagens. Dada a dificuldade de tradução de alguns termos, adotaremos, sempre que possível, as designações em português referidas por Januário (1992;1996) evitando, assim, a disparidade terminológica. A primeira abordagem foi denominada 'situações simuladas' (*regression modeling*) porquanto constituem simulações de situações correlatas com as quais se depara o professor no exercício da profissão. Operacionalmente, busca identificar, combinar e integrar preditores ou modelos de representação que fundamentam os mecanismos de decisão dos professores. Enquadra as técnicas de 'apreensão de estratégias' (*policy capturing*) e 'obtenção de julgamentos' (*lens model*). Na 'apreensão de estratégias' o professor é confrontado com situações virtuais representativas ou derivadas de situações reais do ensino (Condicionadas às variáveis que se pretende estudar), sobre as quais deve realizar um julgamento, em geral expresso em escalas tipo *Likert*. É esperado que o tratamento dos resultados mediante técnica de regressão múltipla forneça um indicador que permita inferir sobre os fatores que alicerçaram as decisões docente (Shavelson *et.al.*, 1986). A técnica de 'obtenção de julgamento' ou 'análise discriminativa de julgamentos' são referidas por permitir a comparação dos julgamentos ou apreciações realizadas pelo professor com aqueles efetuados por *experts* ou sua correspondência com as motivações, preferências e apreciações realizadas pelos estudantes (Januário, 1996). Técnicas estatísticas de correlação e regressão linear aplicadas aos dados provenientes de ambas as partes (professor vs *expert* ou alunos) supostamente denunciam a correspondência existente entre os

atributos enunciados pelos sujeitos envolvidos permitindo interpretar, por exemplo, a precisão do julgamento do professor face a um dado critério (apreciação de um *expert* ou motivação do aluno), bem como a validade dos critérios utilizados pelos professores nas decisões (Shavelson *et.al.*, 1986).

A segunda abordagem, denominada ‘análise de protocolo’ (*process tracing*) respeita um processo de rastreio das informações obtidas, invariavelmente, através de técnicas de auto-relato com o objetivo de reconstituir os “*processos intelectuais utilizados pelos indivíduos quando efetuam julgamentos, tomam decisões ou resolvem problemas*” (Januário, 1996, p.53). Incluem-se nesta categoria as técnicas mais utilizadas na análise dos pensamentos e decisões pré-interativas, interativas e pós-interativas realizadas pelo professor, com efeito, ‘pensar em voz alta’ (*think aloud*), ‘recordo de pensamento’ (*recall thoughts*) e ‘estimulação de memória’ (*stimulated recall*) como técnicas de verbalização do pensamento (Januário, 1996; Shavelson *et. al.*, 1986; Clark & Peterson, 1986).

Na técnica de ‘pensar em voz alta’ ou ‘pensar alto’, o professor é solicitado a verbalizar os pensamentos enquanto desempenha uma tarefa, por exemplo, enquanto planeja uma aula. A verbalização é registrada em trilhas de áudio ou áudio e vídeo e depois transcrita em protocolos para, posteriormente, serem submetidos à categorização e exame através de sistemas de análise, em função dos objetivos do estudo. Para a rememoração de processos mentais envolvidos numa tarefa, o ‘recordo de pensamento’ requer a realização de entrevistas retrospectivas, assim denominadas pelo fato de levar o indivíduo a recordar os pensamentos e decisões empreendidas durante a realização de uma tarefa. Da mesma forma, o auto-relato do professor é transcrito e submetido à análise através de sistemas de códigos (Januário, 1996; Shavelson *et.al.*, 1986). A ‘estimulação de memória’ constitui uma técnica bastante aplicada para iluminar os processos psicológicos ocorridos durante a fase interativa de ensino. O *modus operandi* requer que o professor ouça ou visualize a reprodução de episódios de ensino antecipadamente registrados, recapitule e relate os pensamentos e decisões que porventura ocupavam a sua mente durante os respectivos episódios. A aplicação da técnica pode variar conforme o intento da investigação. Assim, ao professor pode ser apresentada toda a gravação ou o trecho de interesse para o investigador; Este pode apresentar questionamentos específicos ou deixar que o professor proceda à apreciação dos eventos; O investigador pode assumir o controle dos trechos a serem visualizados ou deixá-lo a cargo do professor. As respostas e/ou comentários do professor são

transcritos e submetidos a técnicas de análise de conteúdo e sistematização (Clark & Peterson, 1986; Shavelson *et.al.*, 1986). Estes procedimentos podem ser complementados por entrevistas para a obtenção de informações que possuam relevo adicional para o estudo.

Apesar das críticas aos protocolos verbais colocarem em dúvida à validade e confiança dos dados obtidos através das técnicas de auto-relato, Ericsson & Simon (1993) argumentam que estas estratégias podem ser tanto úteis, quanto válidas e apontam para a minimização de problemas quando o relato respeita ao conteúdo derivado da memória de curto prazo (Clark & Peterson, 1986 e Shavelson *et.al.*, 1986).

Clark & Peterson referem ainda o '*Journal Keeping*' e o '*repertory grid technique*'. A primeira corresponde a procedimentos semelhante ao 'registro em diário', mediante o qual o professor é solicitado a registrar os planos realizados, bem como comenta-los por escrito (p.ex. razões das escolhas, reflexões sobre o plano e sua implementação, avaliação, etc) (Yinger & Clark, 1985 in Clark & Peterson, 1986). Este procedimento pode ser complementado com entrevistas para esclarecer questões que não ficaram claras para o investigador e as transcrições são submetidas a técnicas de análise de conteúdo. Pela sua característica, esta técnica foi primariamente utilizada no estudo dos pensamentos de planejamento do professor.

A segunda (*repertory grid technique*) foi traduzida por Januário (1996) como 'repertório de opções' e corresponde a uma espécie de inventário de constructos que influenciam o comportamento do professor. Esta técnica tem sido utilizada no estudo das teorias implícitas do professor e consiste em lhe apresentar cartões, sobre os quais são escritas palavras ou enunciados sobre um tema. A manifestação de aprovação ou desaprovação pelo professor face aos cartões subsidia o processo de classificação dos conceitos e valores expressos pelo mesmo. Algumas variantes da técnica consistem em permitir ao respondente a concepção dos elementos ou, através de entrevista, requerer ao respondente o estabelecimento de ordenação e relações entre os componentes (Munby, 1988; Clark & Peterson, 1986)

Os métodos etnográficos buscam selecionar e ordenar os dados observados a partir da conceptualização própria do objeto em estudo. De origem antropológica e cada vez mais utilizada nos estudos sociológicos, se traduz em técnicas de campo – observação participante, entrevistas informais extensas e aprofundadas, registro de experiências e notas de campo (Marcelo, 1987), proporcionando as condições

ideais para uma abordagem interpretativa do contexto e da realidade investigada (Erikson, 1986; Evertson & Green, 1986; Clandinin & Connelly, 1988), bem como presta à complementação e “*contextualização, aparecendo por isso associados a outros métodos*” (Januário, 1996, p.56)

Assim exposto, na sequência retomaremos o modelo de investigação dos processos de pensamento do professor, no intuito de procedermos à análise das componentes que enformam o modelo heurístico de Clark & Peterson (1986).

1.4. A influência das crenças e teorias implícitas no ensino

Não é possível falar de ensino sem considerar os elementos idiossincráticos particulares aos professores e alunos, os quais subordinam a intenção e a conduta humana à natureza subjetiva e individual dos sujeitos. Conquanto o paradigma da mediação cognitiva compreenda também os processos psicológicos do aluno, nesta seção particularizaremos a abordagem do professor.

A dimensão idiossincrática no ensino é percebida na maneira particular como cada professor vê, sente e reage ao desempenho da tarefa educativa. A investigação que se ocupa em estudar as crenças, valores e teorias implícitas dos professores fornece explicações convincentes sobre a influência destas componentes do conhecimento pessoal sobre os julgamentos, decisões e comportamento docente.

O professor traduz e ajuíza os processos sociais decorridos em classe através de quadros de referência que se formam com base na experiência pessoal e no conhecimento sobre as pessoas, eventos, e objetos, bem como suas relações intrínsecas. As teorias e crenças se estabelecem como conhecimento que toma a forma de “*proposições razoavelmente explícitas sobre os objetos ou classe de objetos*” (Nisbett & Ross, 1980 apud Clark & Peterson, 1986, p.281).

Ao desempenhar a sua função o professor baseia-se em normas e princípios bem definidos que suportam um valor atributivo de ‘bom ensino’. Porquanto radicam na vivência pessoal dos indivíduos, as crenças e teorias implícitas do professor assumem um caráter altamente individual (Morine-Dersheimer, 1988). Na sua origem, estão, para além das trocas interpessoais verificadas no espaço acadêmico e profissional, até mesmo as experiências vivenciadas nos bancos escolares enquanto aluno (Keating, Silverman & Kulinna, 2002; Placek *et.al.*, 1995; Doolittle, Dodds & Placek, 1993).

O esforço de sistematização didática não torna o ensino uma atividade

completamente racional. O ato educativo compreende uma diversidade razoável de metas, bem como de meios para atingí-las. Muitas decisões de ensino não encontram suporte no conhecimento técnico-profissional recebido pelo professor. Pelo contrário, demandam que o professor recorra ao quadro de referência pessoal para fundamentar as suas escolhas. Tais condições impelem o professor a realizar uma série de julgamentos e decisões os quais, forçosamente, acabam por mobilizar esquemas cognitivos que fogem ao padrão racional. Logo, as crenças e teorias pessoais funcionam em segundo plano e agem como modeladoras do esquema cognitivo (Calderhead, 1988; Clark & Peterson, 1986) ou, como descreve Januário (1996), esta categoria de conhecimento “*é representada como uma «zona cinzenta», influenciando os restantes processos.*” (p.29)

Wagner (1984, apud Calderhead, 1988, p.26-27) considera as crenças e teorias implícitas como conhecimentos proposicionais qualitativamente diferentes e carregados de afetividade. Eles tanto podem conduzir a sentenças imperativas do tipo “*tenho que fazer...*” ou “*não devo permitir que suceda...*”; quanto podem surgir envoltas em dilemas do tipo “*tenho que permitir aos alunos a oportunidade para contribuírem com a discussão, se assim desejarem*” ou “*devo dar oportunidade aos alunos de explicar seu ponto de vista*”. Não obstante, Wagner (*ibidem*) constatou que estes dilemas foram comuns a todos os professores investigados, mas ressaltou que foram mais frequentes nos professores iniciantes, atribuindo ao fato do conhecimento profissional destes indivíduos não estar consistentemente estruturado.

Conquanto esta classe de conhecimento complique a noção dos esquemas cognitivos e a forma como se desenvolvem (Calderhead, 1988), este quadro de referência dos professores são imanentes ao ensino e determinante da função docente (Januário, 1996). Destarte, o ensino deriva da articulação entre princípios genuínos de ação e as crenças assumidas pelo professor (Munby, 1988). Isto acarreta sérias implicações para a investigação, na medida que o auto-relato dos professores transporta metáforas que, muitas vezes, merecem ser interpretadas como constructos sedimentados na mente do professor (*ibidem*).

Em suma, todos estes processos cognitivos representam quadros de referência ou constituem condições dos professores, próprias da função docente ou da orientação específica da atividade formativa, e têm contribuído para um melhor conhecimento dos professores, das suas práticas e, principalmente, dos seus processos de pensamento (Januário, 1996, p.31).

Existe acordo na literatura que as crenças se estabelecem através de influências sociais, culturais e educacionais (Behets, 2001). Segundo Kulinna,

Silverman e Keating (2000) o sistema de crenças funciona com base na intenção manifesta do professor. Associadas a essas intenções estão os valores e as metas assumidas pelo professor. Assim,

Teachers appear to act upon beliefs that they value and that are important to their teaching goals, even when it requires overcoming obstacles. If beliefs are of a lesser value to teachers and tangential to their goals, barriers can deter them from acting on their beliefs (p.207)

Considerar o ambiente é de fundamental importância para a compreensão do sistema de crenças, bem como qualquer tentativa para relacioná-la com a ação. No ambiente educacional o professor é defrontado com um rico conjunto de fatores contextuais entre os quais as características particulares à comunidade (envolvimento, interesse e valorização da educação física na comunidade e pelos pais, etc.), aos alunos (nível de competência, demografia, atitudes e comportamentos, etc.) aos próprios professores (metas e prioridades, expectativas, competência percebida, conhecimento, etc.) e à escola (localização, limitações e facilidades, alunos por turma, orientação pedagógica e curricular, socialização, etc.) (Ennis, 1996a; Pissanos & Allison, 1996; Kulinna *et. al.*, 2000).

Não obstante o conhecimento produzido sobre o sistema de crenças e teorias do professor constitua uma mais valia sob o ponto de vista técnico-pedagógico, adquirem maior sentido quando considerados em função do contexto psicológico no qual tem lugar o planejamento e as decisões de ensino formuladas pelo professor (Clark & Peterson, 1986). Estudar o pensamento do professor é analisar os constructos que dão sentido à prática educativa (Angulo, 1988)

Com o propósito de avaliar o impacto de uma estratégia de prática de ensino sobre a dimensão relacional de nove professorandos do 4º ano do curso de educação física, Silva (1998) recorreu ao conjunto de procedimentos que envolveu a análise temática dos planos escritos, relatórios pós-aula, registros de observação das aulas e de reuniões de grupo. Entre outros resultados, a investigadora constatou que os alunos fundaram as suas opções didáticas num perfil de professor desejado, nas representações sobre os alunos e nas crenças sobre as possibilidades de sucesso oferecidas por determinados estilos de ensino. As percepções dos professorandos sobre os alunos foram facilmente influenciadas pela opinião manifestada pelo professor regente da turma e a percepção negativa ou positiva sobre os alunos influenciou diretamente a natureza da relação pedagógica. Verificou-se que os professorandos partiram para o ensino com uma representação daquilo que esperavam encontrar e realizar (o ideal). Contudo reagiram

negativamente e, mesmo, se desestruturaram pessoal e emocionalmente quando perceberam os resultados da sua intervenção (o real). Os professorandos reportaram a sua decepção face à percepção de dissonância entre o ideal vs real.

Schempp (1986) também estudou o impacto da prática de ensino, mas desta vez, sobre o controle que os alunos-mestre acreditavam ter sobre os resultados de aprendizagem de seus alunos. A amostra foi composta por 44 alunos-mestre em final de curso, que ensinaram a turmas mistas do ensino elementar e médio norte-americano, durante 10 semanas. Cada aluno-mestre foi pré e pós-testado através da escala de *locus* de controle do professor (*TCL – Teacher locus of control*). Os resultados foram preocupantes, na medida que o sentimento de controle dos professores apresentou um decréscimo significativo. Enquanto a crença de controle sobre o sucesso dos alunos permaneceu estável (apesar de decrescer, não diferenciou significativamente), a diferença verificada no decréscimo do senso de controle sobre o insucesso do aluno diferiu significativamente, tendo decrescido mais entre os alunos-mestre do gênero masculino. Se por um lado a percepção do controle sobre o sucesso dos alunos, ao se manter inalterada, reforça as crenças dos professores enquanto catalizadores do progresso acadêmico, por outro, alerta o investigador, o baixo senso de controle sobre o insucesso, inconscientemente, pode semear e nutrir a crença na qual pouco podem fazer para promover aprendizagens bem sucedidas.

De fato, a forma como os professores encaram e introjetam a realidade ao construir o significado das experiências, influenciam sobremaneira o seu comportamento. A professora estudada por Pissanos & Allison confidenciou que o sentimento pleno de eficácia característico na iniciação profissional deu lugar à hesitação sobre a sua competência no ensino, levando-a a encarar a necessidade de buscar novas experiências de desenvolvimento profissional. Esta professora acreditava fielmente nas consequências de sua ação sobre o desenvolvimento dos alunos.

As crenças e teorias pessoais têm raízes profundas nas experiências pregressas do indivíduo. Como já foi referido, alguns estudos têm mostrado que até mesmo as vivências mais tenras do sujeito enquanto estudante, contribuem para sedimentar constructos pessoais e acabam por influenciar a prática do ensino (Keating *et.al.*, 2002; Morgan *et.al.*, 2001; Placek *et.al.*, 1995). De acordo com Doolittle *et. al.* (1993) as crenças mais remotas sobre o valor da educação física persistem como uma referência e funcionam como um obstáculo à introdução de

novas teorias de ensino durante a formação profissional. Este processo de socialização é forte o suficiente para resistir às intervenções de formação profissional, principalmente se elas contradizem as crenças já sedimentadas (Rovegno, 1993 apud Morgan *et.al.*, 2002; Doolittle *et.al.*, 1993).

A literatura refere, ainda, o papel das crenças e teorias pessoais no processo de “lavagem metal” (*wash out*) que afeta os professores, dando significado ao caráter provisório da formação profissional sobre a prática regular do ensino, e sugerindo a sobreposição das crenças aos conceitos aprendidos. Isto têm sérias implicações para o ensino e aprendizagem, na medida que tais constructos podem conduzir à introspecção de atitudes e percepções nem sempre positivas e, por conseguinte, comportamentos de ensino nem sempre apropriados. Isso parece ficar evidente nos resultados obtidos por Morgan *et.al.* (2002), ao comparar os constructos atitudinais e crenças de professores em formação (*preservice*) e atuantes no ensino (*inservice*). Enquanto os professores em formação demonstraram acreditar mais no valor da educação física e na própria capacidade de ensino à medida que evoluíram através dos ciclos de formação profissional, os professores em serviço, apesar de continuarem a acreditar no valor da educação física para a formação dos jovens, denotaram confiar menos na sua capacidade de ensino quando comparado com a evolução verificada entre os ciclos de formação. Se, por um lado, os resultados permitiram verificar os efeitos do processo de formação operando sobre os constructos pessoais dos professorandos, por outro, denunciam que tais efeitos realmente podem ser provisórios (*ibidem*).

Apesar de tudo, o natural descontentamento com o efeito “*wash out*”, de alguma forma vem reforçar a importância da formação continuada, tendo em vista o seu poder para induzir à mudança das crenças e teorias dos professores, principalmente quando busca esclarecer as razões fundamentais que induzem as atitudes desfavoráveis. Doolittle *et.al.* (1993) destacam a importância de se empreender a análise, discussão, comparação e detalhamento do sistema de crenças durante a formação profissional. De fato, isto pode ser importante para fazer perdurar os efeitos formativos na prática do ensino. Aliás, o estudo conduzido por Xiang *et.al.* (2002) fornece evidências acerca da possibilidade das crenças serem alteradas como resultado das experiências de campo. Silverman & Subramaniam (1999) consideram, por exemplo, as atitudes passíveis de mudança, desde que se invista na descoberta das causas que levam um indivíduo a reagir desfavoravelmente a um objeto.

Outro estudo parece confirmar o valor da formação continuada, principalmente pelo fato das evidências emergirem do ponto de vista do professor. O estudo de caso conduzido por Pissanos & Allison (1996) com uma professora de educação física, com 20 anos de experiência, ilustrou como algumas crenças que entravavam o desenvolvimento profissional puderam ser ultrapassadas graças à formação continuada. Em vários momentos de seu relato, a professora justificou a importância das oportunidades de atualização para a superação de obstáculos identificados como convicções e sentimentos particulares à própria. No entanto, há que referir o perfil característico da professora, para quem, o valor atribuído à atuação profissional foi colocado numa fasquia bastante elevada, revelando uma pessoa altamente comprometida com a prática docente e com traços evidentes de *expertise* pedagógica. Como afiança Munby (1988), “*Cambiar la práctica implica... aprender a reconocer y por tanto juzgar los principios y creencias básicos que les llevan a enseñar de la forma como lo hacen.... deben llegar a ver como construyen sus propias realidades.*” (p.83)

A influência do sistema de crenças sobre o comportamento de ensino do professor tem, mais recentemente, constituído objeto de investigação no âmbito da educação física. Contudo, provavelmente por questões metodológicas, os resultados têm se mostrado contraditórios, nem sempre suportando a teoria. Kulinna *et.al.* (2000) investigaram as relações entre as crenças e o comportamento de ensino de 42 professores, consoante demonstrassem maior (n=21) e menor (n=21) orientação para o desenvolvimento da aptidão e condicionamento físico (*physical activity and fitness*) nas aulas de educação física. Hipotetizaram que os professores com maior orientação para aptidão e condicionamento físico proveriam atividades mais intensas nas aulas, alocariam mais tempo de prática em atividades características, bem como utilizariam mais o tempo em demonstrações e promoção da aptidão física nas aulas. Para tal utilizaram o sistema “*Attitudes Toward Curriculum in Physical Education*” e o “*System for Observing Fitness Instruction Time – SOFIT*” para avaliar as crenças e comportamentos de ensino dos professores, respectivamente. A amostra foi equilibrada relativamente ao gênero dos professores e nível de ensino (primeiro e segundo segmento do ensino elementar e ensino médio). Os resultados não comprovaram a existência de relações, fato que levou os autores a conjecturarem, apoiados em outros estudos, que a ecologia da aula não foi consistente com as orientações declaradas pelos professores. As possíveis justificativas para o resultado derivam, sobretudo, das condições do contexto, nomeadamente, (a) a

dimensão das classes; (b) disponibilidade de equipamentos; (c) atitude dos alunos face à atividades calistênicas e similares; (d) falta de controle no estudo sobre o conteúdo desenvolvido nas aulas; (e) falta de conhecimento do conteúdo.

Também o conceito sobre o status da disciplina no seio da comunidade escolar se reveste de fundamental importância, especialmente no que diz respeito à disciplina de educação física. A investigação conduzida por Buñuel *et.al.* (2004) envolveu a aplicação de questionário, complementado pelos registros efetuados em grupos de discussão. A amostra foi constituída por 415 professores, randomicamente selecionados. Os resultados apontaram que quase 50% dos professores tenderam a considerar a disciplina desvalorizada nas escolas em que lecionavam. Apenas 8% discordaram totalmente desta assertiva. O fato dos professores mais experientes avaliarem mais positivamente o status da educação física na escola, foi justificada por esses professores possuírem uma visão histórica da valorização desta disciplina enquanto componente curricular. Ao questionar os professores se o desempenho na disciplina deveria ser considerado para efeito de ingresso no ensino superior, os autores verificaram alguma divergência nas respostas. Cerca de um terço dos professores assumiu a atitude neutra em relação ao assunto, enquanto outro terço respondeu estarem ‘totalmente de acordo’ que o desempenho na disciplina fosse considerado nas provas de acesso universitário. Com base nos relatos provenientes dos grupos de discussão, entre outros, os autores concluíram que a baixa valorização da disciplina, sentida na (a) falta de apoio físico-material, (b) escassez horária da disciplina, (c) a atitude dos alunos a considerar a disciplina como espaço de lazer e (d) a falta de reconhecimento dos colegas de outras áreas disciplinares, repercutiram no desenvolvimento da educação física escolar. O maior estímulo para o empenho profissional resultava da reação dos alunos em reconhecimento às intervenções promovidas pelos professores, coincidindo com os resultados obtidos por Pissanos & Allison (1996). Foi interessante notar que a baixa valorização merecida pela disciplina entre os pais e dos pares de profissão, na opinião de alguns professores pode ser atribuída à interpretação que fazem das experiências que tiveram enquanto alunos.

Os professores parecem convencidos de que a baixa valorização da educação física no meio escolar se deve ao fato da comunidade não perceber as bases científicas da disciplina e, por isso, associando-a puramente ao lazer. A estratégia mais comum entre os professores de educação física para encarar este problema, consiste em valorizar o conteúdo técnico-científico da disciplina,

particularmente, junto aos pares ou nos conselhos escolares (Buñuel *et.al.*, 2004; Pissanos & Allison, 1996).

De fato, a escola representa um sistema complexo e provê ricas experiências, as quais contribuem para enformar o processo de estruturação das crenças, valores e teorias implícitas dos professores. Estes elementos tomam a forma de conhecimento pessoal e têm sérias implicações para o processo ensino-aprendizagem, na medida que funcionam como modeladores das atitudes e comportamento de ensino do professor. Segundo Sigel (1985, apud Kullinna *et.al.*, 2000), três fatores mediam o sistema de crenças e a sua influência na prática docente: (a) intenção; (b) os valores associados à prática docente; e (c) a disposição afetiva e sentimentos sobre a ação de ensino.

A intenção media a influência do sistema de crenças e teorias sobre o comportamento do indivíduo, mas parece evidente que as intenções podem sofrer mutações em função da reposta de outrens ou condições do meio (Kullinna *et.al.*, 2000). O planejamento de ensino é uma atividade intencional do professor no meio educativo. Ao estudá-lo contactamos com grande parte destas intenções e, por conseguinte com as teorias e crenças as quais se subordinam as decisões de ensino. Na sequência trataremos do planejamento de ensino como atividade intencional que demanda um conjunto de decisões pedagógicas.

2. Planejamento de Ensino

O ato de planejar faz parte da história do ser humano, pois a operacionalização da intenção em realidade objetiva é uma preocupação marcante de toda pessoa. No dia-a-dia, enfrentamos situações que demandam planejamento, contudo nem sempre as nossas atividades diárias são delineadas em etapas concretas de ação, uma vez que já pertencem ao contexto de nossa rotina. Entretanto, o planejamento é de grande serventia na realização de atividades que fogem ao cotidiano ou se apresentem complexas de tal forma a exigir a racionalização de metas, meios e condições para alcançar o que desejamos.

Podemos definir o planejamento em educação, entre outros, segundo o nível de ação e perspectivas. O nível do planejamento pode ser concebido numa visão sistêmica de verticalidade, evoluindo do marco curricular geral e mais amplo, àquele que tem a escola como cenário de decisões didáticas e, portanto, mais próxima do processo ensino-aprendizagem.

Podemo-lo ainda definir sob a perspectiva tecnológica – ou didática, e humana – ou pedagógica, na aproximação do sentido atribuído por Zabalza (1997) e

Altet (2000). Esta distinção não quer significar a disjunção do planejamento, mas antes, um olhar distintivo de como pode ser vislumbrada esta atividade docente. A perspectiva didática nos aproxima da entrada epistemológica instrumental concernente à estruturação do saber, das situações de ensino e controle do aprendizado, enquanto a perspectiva pedagógica é de ordem interacional...

de articulação entre o acto de ensino e o acto de aprendizagem, visto que cobre a gestão dos fluxos de informação pelo professor e o aluno e o campo de relação e regulação funcional entre estes actores em interdependência e os diversos elementos que constituem o processo. (Altet, 2000, p.19)

No entanto, as duas perspectivas se compõem durante o planejamento. Como sugere Zabalva (1997), é quando ocorre o cruzamento do discurso pedagógico identificado com o significado atribuído às atividades, com o sentido formativo da ação e com a integração da componente instrucional e educativa; e o discurso técnico-didático identificado com a seleção de saberes, dos esquemas organizacionais, de meios e materiais e controle do processo.

O planejamento definido tecnicamente corresponde à função reflexiva do docente com vistas a organizar flexível e sistematicamente os conteúdos do currículo e a intervenção docente, em função dos objetivos educacionais, de forma a antecipar uma plano de ação eficaz (Ramirez, 2002). Da mesma forma vislumbramos o modelo racional-linear de inspiração “*Tyleriana*”, no qual planejamento educacional orientado por objetivos resulta dos seguintes passos: (a) estabelecimento criterioso dos objetivos de aprendizagem em termos operacionais, (b) seleção e organização de ações e estratégias conveniente ao alcance dos objetivos propostos, e (c) mensuração cuidada do rendimento do aluno, tendo como referência os objetivos antecipadamente determinados (Piéron, 1999; Arends, 1995). Em oposição encontra-se o modelo não-linear de Weick (1979, apud Arends, 1995) mediante o qual o planificador parte das ações a serem empreendidas e posteriormente atribui significado aos resultados obtidos. Diversos estudos constataram a adoção, pelos professores, de modelos não-lineares de planejamento (Peterson, Marx & Clark, 1978; Zahorik, 1975 apud Arends, 1995 e Piéron, 1999; Stroot & Morton, 1989)

Ao que denominamos a perspectiva humana, assim o fizemos por representar para nós, a dimensão mais pessoal do planejamento, para além daquilo que o professor demonstra (ou diz) fazer quando está planejando (Clark & Peterson, 1986). Não se deve apenas ao fato de derivar dos processos psicológicos, mas

originariamente ser o produto da complexa teia de relações que se estabelecem entre fatores de ordem psicossocial, afetiva, de significados, contextual e, principalmente, da interdependência com as condutas e pensamento dos alunos, que direta ou indiretamente influenciam as decisões de planejamento do professor.

Assim, sob a perspectiva cognitiva, Clark e Peterson (1986) definem o planejamento como um *“conjunto de processos psicológicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guia as suas ações”* (p.260).

Os professores têm uma forma pessoal de prever procedimentos e de construir um plano de ação. Geralmente reúnem documentos, definem objetivos, antecipam método de ensino e estratégias, detectam as condições de que dispõem e, dessa forma planejam as aulas tendo em conta o programa (conteúdo) e sua progressão (Altet, 2000).

A formulação do planejamento passa pela assumpção do professor como elemento mediador entre o currículo e o ensino (Clark & Yinger, 1987). De fato, o docente age como tradutor do currículo e das metas programáticas visando adequá-los à realidade do ensino (Januário, 1992). O papel do professor nesta tarefa torna-se fundamental, pois a ele cabe transformar e adaptar o currículo através do planejamento, oportunidade em que, invariavelmente, procede à *“acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase”* (Arends, 1995, p.44). O planejamento exige a decisão sobre conteúdos e a forma como será desenvolvido mediante as tarefas de aprendizagem.

Logo, depreende-se a importância que reveste as decisões tomadas pelo professor. A antecipação do ensino depende de decisões concernentes aos objetivos, ao conteúdo, as opções metodológicas, à organização das condições de aprendizagem e participação dos alunos, bem como a avaliação dos resultados por eles alcançados e do processo empreendido. Estas decisões extrapolam a planificação e se estendem ao ensino, uma vez que a interação pedagógica está fundada na complexidade (ou riqueza) das relações contextuais e interpessoais, impossíveis de se controlar completamente à partida. A regulação de tais condições reflete a atividade de planejamento e ensino como cadeia de decisões (Mosston & Ashworth, 1999) e, na grande maioria das vezes, o professor como deliberante, pois cada ação de ensino é resultado de uma decisão tomada previamente.

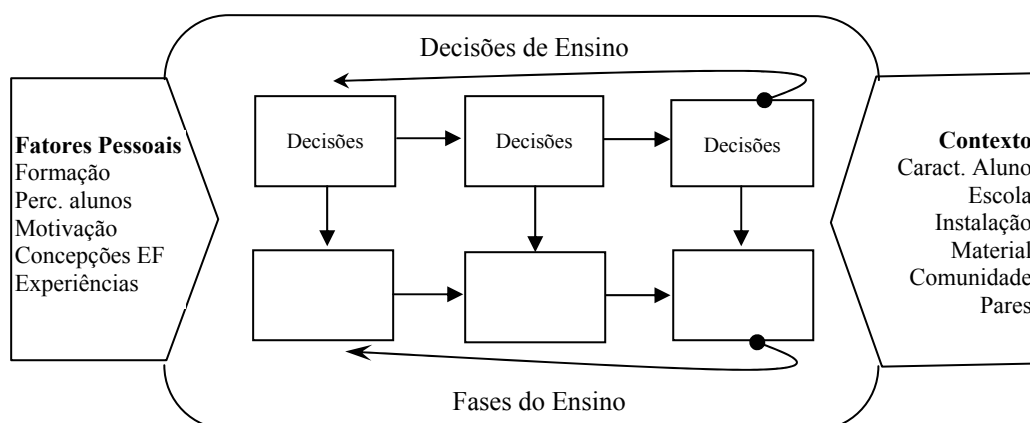
Segundo Januário (1992), o estudo das decisões teve origem no campo da economia, partindo do pressuposto da *“racionalidade do agente económico e*

tentando apreender esta racionalidade através de modelos matemáticos” (p.29). O estudo das decisões se estendeu ao âmbito do ensino e aprendizagem, onde postula esclarecer as fontes e influências e o processo de recolha e tratamento da informação imanentes ao processo decisório do professor.

Todavia, contrariamente ao pressuposto da racionalidade linear presente na origem deste modelo de estudo, a investigação dos processos decisórios no ensino reclama a consideração do ambiente e da dimensão dos problemas que requerem respostas pedagógicas. O ensino e a aprendizagem são mediados pelo contexto social e pelas representações e constructos formulados pelos sujeitos sobre o objeto de ensino. Nesse sentido o estudo das decisões didáticas e pedagógicas do professor se justifica numa perspectiva interpretativa de cunho semiótico, enquanto pretende dar sentido às decisões face à cultura dominante na escola, e metacognitiva, quando busca compreender a assumpção da realidade como uma atividade dinâmica e em permanente evolução (Shulman, 1986; Doyle, 1983).

As decisões de ensino têm sido classificadas consoante o momento da intervenção pedagógica do professor em pré-interativas, interativas e pós-interativas, referentes aos pensamentos e decisões assumidas, respectivamente, antes, durante e após a interação pedagógica (Figura 4). O modelo de pensamento e ação do professor reúne na mesma categoria os pensamentos e decisões pré e pós-interativos. Apesar ocorrerem em diferentes momentos da intervenção docente, os pensamentos pós-interativos abrangem as reflexões sobre o desenvolvimento da lição e a projeção das ações a serem implementadas na(s) aula(s) subsequente(s) (Januário, 1996; Clark & Peterson, 1986).

Figura 4. Decisões de ensino, fases de ensino e fatores influentes



A anatomia dos estilos de ensino de Mosston contempla os três grupos de decisões, no entanto denominadas decisões de pré-impacto, impacto e pós-impacto

(Mosston & Ashworth, 1999). No geral, estas representam as decisões sobre os objetivos, conteúdo, atividades específicas, organização, retroação para o aluno, avaliação, etc. (Quadro 1)

Quadro 6. Anatomia dos estilos de ensino – categorias de decisões

Grupos de decisão	Decisões correspondentes
Pré-impacto (preparação)	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo de um episódio; • Seleção do estilo de ensino; • Antecipação do estilo de aprendizagem; • A quem se dirige o ensino; • Conteúdo; • Local do ensino; • Decisões sobre a sucessão e tempo de ensino: <ul style="list-style-type: none"> ▪ início da atividade; ▪ ritmo e cadência das atividades; ▪ duração das atividades; ▪ cessação das atividades; ▪ transição entre as tarefas; ▪ finalização da aula; • Postura a assumir (atitude mais adequada); • Uniforme e apresentação dos alunos; • Formas de comunicação; • Questionamentos; • Organização; • Parâmetros (com relação ao conjunto das decisões); • Ambiente – clima social e afetivo; • Métodos e materiais de avaliação; • Outros
Impacto (execução)	<ul style="list-style-type: none"> • Execução congruente das decisões de pré-impacto; • Ajustes e correções; • Outros
Pós-impacto (avaliação)	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha de informação sobre o desempenho durante o impacto; • Avaliação com base em critérios; • Definição do tipo de <i>Feedback</i> a fornecer aos alunos; • Avaliação do estilo de ensino empregado; • Avaliação do estilo de aprendizagem em função dos objetivos e estilo de ensino empregado.

Fonte: Mosston & Ashworth (1999)

As decisões de pré-impacto, a exemplo das decisões pré-interativas, consistem na deliberação sobre os objetivos de ensino (Onde quero chegar?); seleção do estilo de ensino e, em complemento, a antecipação do estilo de aprendizagem (Como ensino? Como os alunos aprenderão?); a quem ensinar (à classe, grupo ou aluno individualmente); seleção do conteúdo, durante o qual o professor deve justificar a sua inclusão em função dos objetivos propostos, além de avaliar a sua qualidade, quantidade e progressão (atende aos objetivos? Em que medida e grau de dificuldade? Qual a sequência a implementar?); Local do ensino (Onde ensinar? Que local é mais apropriado?); a sucessão do ensino em relação ao

tempo (O que em que momento?, Duração das atividades?); organização e regras em geral (Qual o melhor posicionamento da classe, dos materiais? Com os alunos se devem apresentar?); natureza da comunicação (Como apresentar e/ou demonstrar?); Clima social e afetivo (De que forma lidar com os alunos nas distintas situações previstas?); Procedimentos de avaliação (Como e o que ajuizar como efeito do ensino?).

As decisões de impacto correspondem à fase de implementação do ensino propriamente dita, i.e., o processo de interação pedagógica. Compreende a execução do plano previamente deliberado e os ajustes e correções de percurso que se façam necessárias face às discrepâncias em relação ao plano ou ao inusitado.

As decisões de pós-impacto são de natureza imediata e mediata, ou seja, tanto responde às consequências imediatas do impacto sobre os alunos e as aprendizagens, quanto presta à reflexão do empreendimento didático-pedagógico. Isto se faz evidente tanto nas referências ao processo de observação, avaliação e reação às prestações discentes, quanto na avaliação do processo relativamente ao estilo de ensino e aprendizagem.

O espectro dos estilos de ensino de Mosston tem o mérito de ter nascido no âmbito da educação física. Merecem destaque os três pressupostos que enformam a estrutura proposta pelo autor. A primeira respeita o fato de incorporar o conceito de estilo de aprendizagem tendo como unidade de referência o aluno, muito embora assuma o comportamento do professor como ponto de partida (Januário, 1996).

A segunda refere à filosofia de inexistência de controvérsia entre os estilos que compõem o espectro, ou seja, cada qual adquire valor em função das metas idealizadas no processo ensino-aprendizagem.

Por fim, a terceira impõe-se pelo fato do espectro fundar-se na congruência entre intenção e ação que pretende ultrapassar o simplismo idiossincrático como referência de maior peso no ensino e conferir-lhe bases teóricas mais sólidas para a compreensão do processo de aprendizagem (Mosston & Ashworth, 1999; Krug, 1996).

A anatomia dos estilos de ensino, no que respeita à intenção (planejamento) ilustra a complexidade que envolve a atividade de planificação do ensino. Além disso, a congruência entre o planejamento e o empreendimento do ensino tem constituído objeto de amplo interesse na investigação sobre o ensino, evidência que buscamos tratar nos tópicos seguintes.

2.1. A Investigação sobre a planificação no ensino

A investigação do planeamento sob a perspectiva psicológica proporciona muitos desafios e provocações, constituindo objeto de estudo e reflexão. Os pensamentos e decisões pré-interativas orientam a ação do professor na lida com a tarefa educativa, além de conferir significado aos conteúdos e às situações de ensino aprendizagem.

A meta-análise conduzida por Clark & Peterson (1986) sumariza os estudos sobre o pensamento de planeamento do professor e fornece importantes subsídios para a compreensão da sua complexidade e importância na atividade docente.

Apesar das distinções na forma de encarar a planificação, os estudos sinalizam para o fato dos professores ocuparem uma parte considerável do seu tempo com a confecção ou mentalização de roteiros de ação para o ensino. Os estudos sumarizados pelos autores distinguiram diversas formas de planeamento, referindo quer a um interstício de tempo – anual, semanal, diário, de longo ou curto alcance; quer ao conteúdo como unidade de referência – Plano de unidade ou aula (Clark & Yinger 1979; Yinger, 1977 *apud* Clark & Peterson, 1986). Os professores investigados por Clark & Yinger (1979) valorizaram sobretudo o plano de unidade, seguido do semanal e diário, enquanto apenas 7% referiram o plano de aula entre os três mais importantes. Todavia, há de ser ter em conta a característica da amostra, constituída de 78 professores do ensino elementar. Como refere Januário (1996), o plano de aula nesse nível de ensino não é pertinente, diferente de outros graus com estrutura curricular disciplinar em que prevalece a aula como unidade de referência. O estudo de Altet (2000) corrobora esta observação, na medida que a planificação mais difundida entre os professores estudados – 12 de francês e 11 de matemática de 6º e 7º anos, foi o plano de aula (60%), seguido do semestral (25%) e trimestral (5%).

Em geral os planos antecipam (descrevem) procedimentos consecutivos do professor e do aluno, assumindo a forma de rotinas de ensino. Foram identificadas rotinas para o desenvolvimento de atividades, instruções, gestão e execução do plano concebido (Yinger, 1977, *apud op. cit.*). Altet (2000) encontrou resultados similares, com os professores indicando a cronologia das atividades e a sucessão de momentos ou ações a realizar.

Nem sempre os planos proveram a informação por completo. Algumas decisões foram subordinadas (*nested*) à progressão das aulas e balanço das atividades diárias ou semanais. Na investigação conduzida com 5 professores do

ensino elementar, Clark & Elmore (1979, in Clark & Peterson, 1986) constataram que os professores destinaram as primeiras semanas de planejamento à diagnose dos alunos e estabelecimento das condições ambientais e do sistema de funcionamento social da classe. A partir de então verificaram que as condições determinadas se mantiveram durante o ano letivo e suportaram as ações de planejamento correntes.

Outra característica peculiar a alguns dos estudos revisados por Clark & Peterson (McCutcheon, 1980; Morine-Dershimer, 1977) foi evidenciada no fato de muitos professores privilegiarem o plano mental em lugar do plano escrito. Este último, atende apenas às exigências administrativas. Contudo, informaram a elaboração de planos especiais face às substituições eventuais do docente.

O planejamento funciona como instrumento capaz de responder às necessidades pessoais dos professores no sentido de reduzir as incertezas e proporcionar mais confiança na ação, promover a familiarização com o conteúdo, a otimização da gestão e do fluxo da aula, a memorização das ações e estruturação do processo instrucional e de avaliação (Januário, 1996; Siedentop, 1991; Stroot & Morton, 1989; Clark & Yinger, 1979;).

A referência ao modelo de planejamento adotado informa a maneira como os professores procedem ao realizar o plano de ensino. Diversos estudos buscaram verificar em que medida os professores seguem a sistemática '*Tyleriana*' de planejamento. Os resultados são bastante consistentes quando sugerem as seguintes conclusões:

- a) Os professores alegam que o modelo linear de *Tyler* consome muito de seu tempo e por isso nem sempre adotam-no como sistemática usual (Neale, Pace & Case, 1983 *apud* Clark & Peterson, 1986; Peterson, Marx & Clark, 1978; Zahorik, 1975);
- b) Ao contrário do que se poderia esperar, os professores demonstram possuir conhecimento e dominar a formulação do planejamento nos moldes lineares. Todavia, lançam mão deste recurso em situações particulares, como por exemplo quando estão a planejar uma nova unidade de ensino ou quando são formalmente solicitados a apresentar planos de ensino (Morine-Dershimer & Vallance, 1976 *apud* Clark & Peterson, 1986; Neale, Pace & Case, 1983 *apud op. cit.*);
- c) A experiência adquirida no ensino tende a distanciar os professores do modelo linear, uma vez que o conhecimento adquirido no contexto assegura ao professor o sentimento de competência para articular a manipulação didática do conteúdo com

a realidade do ensino, da classe e necessidades dos alunos (Peterson, Marx & Clark, 1978; Neale, Pace & Case, 1983, *apud op. cit.*; Sardo, 1982). Apesar da primazia conferida ao modelo *tyleriano* na formação acadêmica, o modelo de planejamento linear parece ser de grande valia para sistematização da ação educativa pelos professores iniciantes. As evidências demonstram que não só os iniciantes consomem boa parte do tempo planejando sobre este modelo, como também os professores experientes reconhecem a sua importância no estágio inicial de profissionalização.

As evidências fazem crer que os professores nem sempre iniciam o planejamento se pautando nos objetivos de aprendizagem. Os estudos revisados por Clark & Peterson mostram que o foco sobre as habilidades, necessidades e interesse dos alunos (Taylor, 1970) e sobre o conteúdo ou atividades instrucionais (Zahorik, 1975; Peterson *et.al.*, 1978; Smith & Sendelbach, 1979) em alguns casos antecede a especificação das metas de ensino.

Numa abordagem diferente, McLeod (1981, *apud* Clark & Peterson, 1986) se propôs a investigar em que momento os 17 professores de infantários pensavam nos objetivos e a sua natureza, se cognitivos, sócio afetivo ou psicomotor. Definiu quatro estágios em que poderiam ocorrer: (1) antes de planejar atividades; (2) após o planejamento, mas antes do ensino; (3) durante o ensino; (4) após o ensino. Grande parte dos professores identificou os objetivos durante o ensino (45,8%), seguindo-se a identificação no estágio 1, antes de planejar as atividades (26,5%), após o planejamento e antes do ensino (19,5%) e após o ensino (8,2%). Os objetivos em 57,7% dos casos foram cognitivos, 35% sócio-afetivos e 7,2% psicomotores. Durante o ensino os professores tenderam a se concentrar nos objetivos sócio-afetivos, enquanto as reflexões sobre os objetivos cognitivos predominaram na fase pré e pós-interativa.

Conquanto haja consenso sobre a importância dos objetivos de aprendizagem no planejamento, o grau de especificidade e explicitude com que são comunicados variam consoante a concepção de ensino do professor (Clark & Peterson, 1986). A articulação do conteúdo com os processos de controle do processo ensino-aprendizagem adotados pelos professores em função dos objetivos propostos, indica para a coerência dos propósitos docentes (Toomey, 1977).

Talvez o modelo que melhor caracterize a forma de planejamento adotada pelos professores derive das conjecturas originadas no estudo de Yinger (1977, *apud op. cit.*). O autor sugere que os professores recorrem a um modelo cíclico

cumprido em três estágios. O primeiro estágio compreende uma fase de problematização que decorre da interação das concepções do professor, conhecimento, experiência e condições particulares do planejamento. No segundo estágio o professor formula o problema e perspectiva soluções. Por fim, o terceiro estágio consiste na implementação do plano e subsequente avaliação e rotinização do mesmo. Nesse sentido, o planejamento do professor sofre a influência de planos e experiências anteriores e, da mesma forma, as experiências originadas no ensino alimentarão futuros planos e práticas de ensino. O ciclo de descoberta compreendido no primeiro estágio parece representar com bastante propriedade a idealização de um projeto educativo que envolve opções curriculares e a manipulação de variáveis contextuais e didático-pedagógicas permeáveis aos valores, percepções pessoais, concepções educacionais e visão de mundo consignadas pelos professores. Da mesma forma que o projeto é regulado pelas experiências pregressas, face à mediação do ensino, influenciará decisões ulteriores, caracterizando ciclos sucessivos onde se alternam o pensamento (intenção) e a ação.

Talvez isso explique o impacto do planejamento sobre o comportamento de ensino do professor. Peterson *et.al.* (1978) verificou relações positivas entre as proposições de planejamento associadas aos alunos e o comportamento de ensino centrado em grupos de alunos (*group focused*); entre as proposições associadas ao conteúdo e o comportamento centrado no objeto de ensino. A interação pedagógica contempla inúmeras situações que não são possíveis prever antecipadamente. Mas, ainda assim, o planejamento permite esboçar com relativa confiança os procedimentos de ação relativamente às oportunidades de aprendizagem facultadas aos alunos e, em linhas gerais, ao conteúdo a desenvolver e aos processos instrucionais e organizacionais em classe.

Conquanto os resultados até então relatados, na sua grande maioria, se originem de estudos produzidos em situações artificiais de ensino e no nível de ensino elementar, ainda assim parece refletir em grande medida a forma como os professores de outros níveis de ensino e áreas disciplinares agem quando formulam o planejamento de ensino. Este estudo se restringe ao âmbito da educação física e, por isso, na sequência procuramos revisar alguns estudos que remetem às decisões de planejamento tomadas por professores desta área disciplinar.

Uma quantidade considerável de estudos na área do pensamento do professor tem sido conduzida sob a perspectiva paradigmática da expertise. Sob

esta abordagem, as cognições e os comportamentos empreendidos no âmbito da intervenção didático-pedagógica por professores considerados peritos (*expert*) ou experientes são comparadas com aquelas empreendidas por professorandos, principiantes (*novice*) ou profissionais com menos experiência no domínio profissional (Housner & Griffey, 1985).

A intenção de promovermos a análise e reflexão das decisões de planejamento e as consequências para o ensino sob a ótica da *expertise*, prende-se eminentemente ao fato deste modelo paradigmático reunir um conjunto de conhecimentos associados sistematicamente à virtuosidade pedagógica e eficácia do ato educativo nas mais diversas dimensões.

Desta feita, no prosseguimento, buscamos identificar nos estudos realizados no âmbito da educação física, os parâmetros que se encontram associados à qualidade das decisões de planejamento.

2. 2. Expertise, experiência e qualidade das decisões de planejamento na educação Física

A comparação entre *experts* e *novices* tem delineado as pesquisas em diversos domínios do conhecimento (DeGroot, 1946 *apud* Berliner, 1994; Chase & Simon, 1973; Chi, Feltovich & Glaser, 1981; Chi, Glaser & Farr, 1988; Ericsson & Lehmann, 1996; Krampe & Ericsson, 1996) e, da mesma forma, mais recentemente no campo do ensino, tem se caracterizado pelo exame do pensamento e ação a que peritos e novatos de diferentes áreas disciplinares recorrem durante a concepção e desenvolvimento do ato educativo (Hogan, Rabinowitz & Craven III, *in press*; Craven & Penick, 2001; Onofre, 2000; Berliner, 1986, 1987, 1994; Griffey & Housner, 1991; Borko & Livingston, 1988;), incluindo a educação física (Housner & Griffey, 1985, Griffey & Housner 1991; Siedentop & Eldar, 1989; Schempp, 2003; Tan, 1997; Fincher & Schempp, 1994; Manross & Templeton, 1997; Schempp, Tan, Manross & Fincher, 1998; Bell, 1997; Schempp, Manross & Tan, 1998).

O planejamento constitui um guia que orienta a ação do professor durante o desenvolvimento da interação pedagógica (Manross & Templeton, 1997). O conjunto de decisões com que se ocupam os professores ao proceder o plano de ação do ensino, envolve o levantamento de condições, meios e fins que lhes permitem antecipar o futuro com relativa segurança e, dessa forma, contribuem para reduzir ansiedades e incertezas relativas ao desenvolvimento da interação pedagógica (Januário, 1996; Clark & Peterson, 1986; Zabalza, 1997; Altet, 2000). A

representação do ato de ensino envolve processos psicológicos complexos que se vão amadurecendo e otimizando em consequência da vivência experienciada no terreno profissional.

As investigações sob o paradigma da *expertise* no âmbito da educação física têm contribuído para realçar, entre outros, a qualidade dos processos mentais utilizados pelos professores quando estes representam as ações didático-pedagógicas durante a concepção do ensino (Schempp, Manross & Tan, 1998; Demarco & McCullick, 1997; Manross & Templeton, 1997; Januário, 1996; Arends, 1995; Griffey & Housner, 1991; Siedentop & Eldar, 1989; Housner & Griffey, 1985).

Em que pese a possibilidade do padrão de planificação dos professores experientes nem sempre representarem a melhor prática de planificação (Peterson, Marx & Clark, 1978), a maior parte dos estudos denotam resultados consistentes e coadunam com os perfis de experiência e *expertise* docente.

Existe unanimidade na literatura ao atestar os professores *experts* ou experientes como “*plan independent*” (Siedentop & Eldar, 1989,p.259), isto é, sua prática de ensino é antecedida por criterioso planejamento, mas eles não costumam fazê-lo através de planos escritos como seria caracteristicamente observado entre os professores principiantes (Stroot & Morton, 1989). Esta atitude poderia a princípio parecer insensata ou, sob o ponto de vista dos principiantes, ser interpretada como uma renúncia aos procedimentos didáticos de concepção prévia do ensino, mas repousa sobre uma das competências desenvolvida pelo professor em função da experiência e conhecimentos adquiridos mediante o exercício profissional extensivo (Manross & Templeton, 1997).

O domínio do conteúdo e das situações letivas transmite ao professor experiente a sensação de auto-eficácia e conforto, habilitando-o a planejar suas aulas com base nas experiências pregressas, adequando suas ações a sucessão dos eventos decorridos em classe. Em razão de sua extensiva experiência, estes professores mobilizam os conhecimentos sobre eventos comuns às classes que ensinam, à capacidade de seus estudantes, aos materiais pedagógicos de que dispõe e, assim, são capazes de rapidamente esboçar planos de aula detalhados, sem necessariamente precisar documentá-los por escrito (Manross & Templeton, 1997; Januário, 1996).

Schempp, Manross & Tan, (1998) analisaram como 10 professores elaboraram planos hipotéticos de unidade e de aulas em relação aos conteúdos sobre os quais possuíam níveis opostos de conhecimento. Os professores

demonstraram pouca preocupação com a elaboração do planejamento quando lidavam com o conteúdo sobre o qual consideravam possuir maior conhecimento, ao passo que o planejamento dos conteúdos de menor domínio foi determinante para levá-los a se prevenir mediante a formulação de um plano prévio de ensino.

Stroot & Morton (1989) recorreram à análise de planos escritos de conteúdos que os professores identificavam possuir maior e menor conhecimento. Constataram, entre outros resultados, que os professores mais experientes tenderam a se deter menos sobre os planos escritos e, portanto, sua formulação se daria mais em atenção às exigências institucionais do que propriamente à necessidade de tê-los redigidos como um guião pormenorizado das ações a serem implementadas em classe. As autoras também concluíram haver uma relação inversamente proporcional entre o domínio do conteúdo e o nível de dependência dos planos escritos.

Os professores *experts* e mais experientes se esforçam para desenhar da forma mais completa possível o que eles farão, ensinarão e os meios que dispõem para o empreendimento do ensino. Mobilizam os conhecimentos que possuem sobre as competências dos estudantes e confrontam com suas intenções de ensino para se certificarem que os estudantes estarão habilitados a compreender o conteúdo. (Manross & Templeton, 1997; Januário, 1996)

Os professores mais experientes se caracterizam por formular seu plano de ensino para objetivos bem definidos, em geral priorizando a aprendizagem de habilidades básicas, destrezas e conhecimentos. Embora isso venha a contrariar a premissa de que os professores de educação física associam o sucesso do ensino à manutenção dos alunos ocupados, contentes e bem comportados (Placek, 1984), permanece pouco claro o nível de profundidade que permeia os objetivos de ensino que os professores de educação física normalmente transportam para sua prática letiva.

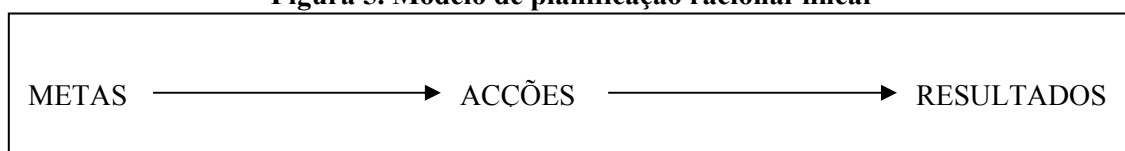
Os objetivos relatados pelos dez professores estudados por Schempp, Manross e Tan (1998) foram interpretados como demasiadamente genéricos e elementares, tendo sua comunicação se restringido a aquisição de conhecimentos e habilidades rudimentares, independente do conteúdo ensinado constituir objeto de *expertise* para estes professores. Ainda no referido estudo, os professores demonstraram a crença que seus alunos, independente do nível de ensino, conheciam pouco sobre os conteúdos ensinados. A conjugação destes fatores levou os autores a alertarem para o risco que representaria no âmbito da educação física,

o desenvolvimento do ensino mais comprometido com a familiarização do conteúdo, que propriamente com o seu aprofundamento nos diversos ciclos de formação dos educandos. Igualmente, Siedentop (1991) comenta sobre as atividades repetitivas com as quais os alunos são obrigados a lidar através de vários ciclos de ensino.

No estudo de Stroot & Morton (1989) os objetivos constantes dos planos escritos dos professores mais experientes variaram na forma e estrutura como foram redigidos, tendo sido expressos quer através da listagem de breves palavras relacionadas ao conteúdo, quer mediante a sua apresentação em termos comportamentais.

Em vista dos professores experientes nem sempre seguirem o modelo racional-linear *Tyleriano* de planeamento (Figura 5) largamente difundido na sua formação académica (Shavelson & Stern, 1981; Zahorik, 1975 apud Clark & Peterson, 1986; Arends, 1995), Januário (1996) argumenta que a aparente desvalorização dos objetivos no planeamento didático não seria “*mais que uma forma diferente (mais complexa) de pensamento*” (p.49) e que, os tópicos de conteúdos comumente referidos por estes professores quando questionados sobre os objetivos do ensino, carregariam consigo uma complexa rede de conhecimentos e habilidades a serem ensinadas e, portanto, aprendidas pelos alunos.

Figura 5. Modelo de planificação racional-linear



Fonte: Reprodução de Arends, 1995, p.45

Conquanto o delineamento dos objetivos didáticos encerre em grande medida, a intencionalidade da intervenção pedagógica, a concepção do planeamento, pela sua complexidade, envolve um processo de estruturação multidimensional do ensino que ultrapassaria a simples sistematização sucessiva de componentes didáticas, importando na representação de um imbricado conjunto de fatores associados ao conteúdo, ao ensino e a aprendizagem. A já referida representação do planeamento proposta por Yinger (1977, *apud op. cit.*), talvez se mostre mais fiel ao modelo empregado pelos professores.

Uma vez que grande parte do conhecimento dominado pelos professores principiantes se restringe àqueles aprendidos e experimentados no processo de formação académica, suas ações tendem a se consubstanciar em práticas pouco criativas e reprodutoras destes conhecimentos, refletindo pouca sensibilidade às

características e influências contextuais do ambiente de ensino. Por outro lado, tendo em conta que os professores experientes aparentemente empregam estratégias de planejamento diferentes daquelas sugeridas pelas teorias educacionais, Griffey & Housner (1991) consideram importante determinar o grau de eficácia dos procedimentos por ele empregados.

Os professores mais experientes mobilizam maior quantidade de informações na elaboração do plano de ensino que os principiantes. Housner & Griffey (1985) constataram que o número de decisões realizadas pelos professores experientes correspondeu ao dobro daquelas implementadas pelos menos experientes. Além disso, os fatores mais relevantes no planejamento dos professores experientes se referem às reflexões e decisões que, invariavelmente, respondem por representações do ensino coerentes com princípios fundamentais determinantes da eficácia pedagógica (i.e., facilitação do progresso discente). Fato semelhante foi constatado por Januário (1996) ao evidenciar maior número de pensamentos didáticos reportados pelos professores experientes nas modalidades de gestão, frequência e instrução. Além disso, os professores experientes se distinguiram significativamente dos principiantes, pela capacidade de legitimação das decisões com base na sua experiência laboral.

Os professores experientes se baseiam com maior frequência sobre as características individuais dos alunos ao planejar suas estratégias de ensino e os meios necessários e facilitadores de suas realizações. Num dos princípios pedagógicos mais importantes no ensino, isto é, a diferenciação do ensino, Januário (1996) constatou a *“atitude pedagógica indiferenciada dos estagiários na fase pré-interactiva de ensino”* (p.133), diferenciando-se dos professores experientes que, significativamente, se destacaram pelos pensamentos de diferenciação do ensino em situações de exercício e, não de forma significativa, mas em maior grau que os principiantes, pelas formulação de objetivos de ensino diferenciados.

No que respeitou as decisões de planejamento inventariadas por Housner & Griffey (1985), os professores experientes não só realizaram o dobro de decisões que envolviam estratégias instrucionais, mas também se distinguiram por considerar com maior frequência as características pessoais dos alunos durante a concepção do ensino. O maior número de referências aos procedimentos que tinham por finalidade subsidiar os estudantes com informações relevantes sobre os conteúdos, deixou evidente o permanente comprometimento destes professores com o progresso acadêmico de seus alunos. Januário (1996) também reporta

diferenças significativas entre professores experientes e estagiários, relativamente aos constructos relacionados com a função de instrução, nomeadamente, a apresentação da informação, *feedback* e supervisão dos alunos.

Em Schempp, Manross & Tan (1998), os professores quando representaram o ensino em sua área de *expertise* previram os problemas de aprendizagem que poderiam ser enfrentados pelos alunos, bem como idealizaram estratégias remediadoras. Os professores experientes mobilizam os conhecimentos sobre as competências dos alunos e confrontam com suas intenções de ensino para se certificarem que estes estarão aptos a compreender o conteúdo ensinado (Schempp, Tan, Manross & Fincher, 1998; Manross & Templeton, 1997; Januário, 1996).

Estas evidências fazem crer que os professores experientes tendem a centrar sua atenção no desenvolvimento de tarefas que vão ao encontro da necessidade dos alunos e que contribuam efetivamente para facilitar as suas aprendizagens, enquanto os principiantes, embora não seja uma unanimidade na literatura, tendem a selecionar tarefas com base em seus conhecimentos visando preencher o tempo útil de aula com atividades que mantenham os alunos ocupados e satisfeitos. Outra característica marcante a diferenciar estes professores, refere-se ao foco de suas preocupações práticas. Enquanto os professores inexperientes tendem a se preocuparem com a forma como eles próprios conduzem o ensino (*self*), os experientes concentram-se mais sobre os impactos de sua ação. Estas diferenças se mostraram determinantes para explicar os melhores indicadores de comportamentos na fase interativa do ensino, no estudo conduzido por Januário (1996) em Portugal.

Conquanto o número de decisões relativas à atividade ou tarefas não tenha constituído elemento diferenciador entre os professores experientes e principiantes no estudo de Housner & Griffey (1985), ainda assim, verificou-se que os primeiros reportaram maior quantidade de adaptações (*adaptations* – decisões de contingências ou alternativas). As estratégias alternativas constituem uma das variáveis mais estáveis a diferenciar ambas as classes de professores. Em geral os professores mais experientes demonstram grande capacidade para antecipar medidas de contingência (Januário, 1996); munem-se de planos alternativos com base nos acontecimentos que eles supõem passíveis de ocorrência (Manross & Templeton, 1997; Housner & Griffey, 1985); e são capazes de enumerá-los em

grande escala, principalmente quando ensinam em sua área de *expertise* (Schempp, Manross & Tan, 1998).

Assim, o que mais aparece a diferenciar o planejamento dos professores *experts* ou experientes de seus pares principiantes se circunscreve à quantidade e qualidade das decisões relacionadas com as estratégias instrucionais e alternativas de contingência, bem como o grau em que estas decisões se encontram alicerçadas nas características e capacidades discentes.

Ao conceber o ensino os professores experientes potencializam o uso do espaço e materiais que dispõem (Housner & Griffey, 1985). Manross & Templeton (1997) conjecturaram que quando planejam o ensino, os *experts* tendem a ser mais criativos e demonstram grande capacidade de adaptação e improvisação dos meios e equipamentos de que dispõem para proporcionar um ambiente que valorize as condições de participação discente bem como as suas aprendizagens.

By demonstrating great flexibility in using equipment, experts are able to devise unique learning devices and stretch limited budgets to maximum effect. In the hands of an expert teacher, an ordinary object can become a helpful learning device. (p.29)

Housner & Griffey (1985) e Schempp, Tan, Manross & Fincher (1998) verificaram que os professores menos experientes foram mais conservadores ao utilizar os materiais e não vislumbraram outras formas de utilização que não aquelas formalmente preestabelecidas.

Confirmando o modelo proposto por Berliner (1994), também no âmbito da educação física os professores *experts* ou experientes revelam-se reflexivos e, sem falsa modéstia, não parecem enxergar a si mesmos como expoentes em sua área, atitude que alimenta a crença do aprendizado permanente. Os professores estudados por Schempp, Manross & Tan (1998), mesmo em sua área de *expertise* demonstraram consciência e preocupação com a aquisição de novos conhecimentos, bem como em buscar meios inovativos para apresentar alguns tópicos de informações aos alunos. Assim também observam Manross & Templeton (1997) quando argumentam que enquanto a falta de modéstia leva os professores principiantes a crerem que possuem o conhecimento necessário para ensinar bem, a humildade dos professores *experts* conduz-nos à busca de novos conhecimentos e métodos de ensino que são cuidadosamente incorporados à prática letiva, sustentando dessa forma sua alta performance pedagógica.

A literatura é unânime em afirmar que o domínio do conteúdo de ensino constitui, juntamente com a experiência exercida num contexto específico, um dos

sustentáculos da *expertise*. Siedentop & Eldar argumentam que o alcance deste estado depende do substantivo conhecimento sobre o objeto de ensino aplicado em um contexto bem definido. Ao tentar controlar esta variável no domínio da *expertise* alguns pesquisadores denotam a pretensão em verificar a sua influência sobre a qualidade das ações desenvolvidas pelos professores no exercício da tarefa educativa. Com este intuito, alguns estudos foram desenhados de modo a explorar os desenvolvimentos e argumentações realizadas por professores com diversos níveis de *expertise*, quando defrontados com a necessidade de planejar e/ou ensinar conteúdos sobre os quais possuíam maior e menor conhecimento (Schempp, Manross & Tan, 1998; Schempp, Tan, Manross & Fincher (1998); Stroot & Morton, 1989).

O nível de conhecimento sobre o conteúdo de ensino se apresenta como uma variável altamente influenciadora dos procedimentos docentes. Diante da tarefa de planejar o ensino de conteúdos sobre os quais percebem possuir maior domínio, os professores sentem-se mais confortáveis e confiantes na própria capacidade de idealizar lições que conduzam os alunos às aprendizagens desejadas. Em Schempp, Manross & Tan (1998) os professores ao planejarem na sua área de *expertise*, conquanto tivessem se mostrado bastante capazes para identificar e remediar os problemas de aprendizagem, relegaram ao plano secundário as habilidades dos estudantes, para se deter nos fatores que poderiam obstar sua motivação no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Os professores demonstraram forte convicção que dispunham dos conhecimentos pedagógicos necessários para conduzir os alunos às aprendizagens, desde que eles se mostrassem motivados para tal. Dessa forma, se detiveram na previsão de procedimentos que motivassem os alunos para as aprendizagens.

Entretanto, ao planejarem nas áreas que possuíam pouco domínio do conteúdo, os professores recorreram aos atributos e habilidades dos estudantes para argumentar que estes fatores poderiam constituir principal obstáculo para a concretização das aprendizagens. Os autores interpretaram este pensamento dos professores como uma forma de atribuir o possível fracasso do ensino a causas externas e que fugiam ao seu controle, denotando uma redução do compromisso com as realizações discentes.

Ao comparar professores competentes e *novices*, Schempp, Tan, Manross & Fincher (1998) constataram o senso de responsabilidade demonstrado pelos primeiros quando buscavam apreender os conhecimentos sobre os quais possuíam

pouca autoridade. Essa conduta, além de conferir maior segurança e confiança quanto ao desenvolvimento do conteúdo, possibilitava identificar e organizar os conceitos fundamentais do conteúdo, com vistas a apresentá-lo passo-a-passo aos alunos, responder seus questionamentos, corrigir seus erros e avaliar os seus progressos.

Quando fora da área de *expertise*, os professores tendiam a recorrer a diversas fontes de informação para se munirem dos conhecimentos necessários à tarefa educativa. Dentre as diversas fontes a que recorriam (livros, vídeos, periódicos), destacava-se a busca por informações com outros professores e *experts* na área. Esta condição explica também a preocupação destes professores em projetar formalmente planos de ensino com a devida antecedência, aos quais recorrem para delinear a conduta durante a interação pedagógica (Schempp, Manross & Tan, 1998; Schempp, Manross, Tan & Fincher, 1998; Manross & Templeton, 1997; Stroot & Morton, 1989).

Frente a um conteúdo pouco familiar, os professores mais experientes demonstram maior preocupação em compreendê-lo, acreditando que o seu domínio contribua para aprimorar a capacidade de intervenção, importando para o enriquecimento e adequação do objeto de ensino. Nesta condição os professores principiantes tendem a transportar material diretamente dos livros para seu plano de ensino, sem racionalizá-lo ou submetê-lo a qualquer tratamento pessoal. Esta postura revela maior preocupação em dotar o plano com atividades, em vez de arrazoa-las face às condições e contexto do ensino e da aprendizagem (Schempp, Manross, Tan & Fincher, 1998). Os autores verificaram, ainda, que os professores competentes justificaram a seleção do conteúdo com base em argumentos pedagógicos ou técnicos (como por exemplo o valor da aprendizagem para os alunos, as metas a serem alcançadas, o aperfeiçoamento das aprendizagens), enquanto os professores principiantes o fizeram com base em normas inquestionáveis (“*_isto tem sido feito sempre desta forma_*”) e na prevalência de sua autoridade como professor.

O conhecimento mais apurado do conteúdo parece também ser determinante para a qualidade e quantidade das propostas formuladas pelos professores em sua área de *expertise*. Em Schempp, Manross & Tan (1998), os professores nesta condição preconceberam grande variedade de atividades, sobre as quais forneceram inúmeros detalhes; demonstraram habilidade para adaptarem as atividades às variações ou contingências que viessem a ocorrer no ambiente de

ensino, bem como previram estratégias instrucionais que abrangiam largo conjunto de habilidades e destrezas dos alunos.

Assim, no que respeita ao modelo teórico da *expertise* no ensino e relativamente a construção pré-interativa do ensino, os professores de educação física não parecem se distinguir de seus pares em outras áreas disciplinares. O conhecimento substantivo transmite ao professor experiente a segurança e o conforto necessário para criteriosamente engendrar a prática de ensino, sem ter que habitualmente recorrer à confecção de planos escritos. A experiência proporciona conhecimentos que habilita o professor a representar mentalmente o ensino, mobilizando, quase simultaneamente, uma complexa rede de saberes acerca do ambiente escolar, das condições físicas e materiais disponíveis, das características e capacidades dos aprendizes, bem como dos conteúdos e meios pedagógicos que conduzam às práticas bem sucedidas.

O fato dos professores experientes nem sempre recorrerem ao modelo de planificação racional-linear não implica em abdicação da intencionalidade do ato educativo. Para além disso, denota o desenvolvimento de sistemas decisórios complexos e multidimensionados. O reflexo da experiência sobre a diversidade, quantidade e qualidade das informações mobilizadas pelos professores durante planejamento do ensino, corrobora esta evidência.

Ao vislumbrar o ensino o professor experiente fá-lo antecipando possíveis problemas e municiado com estratégias plurais e contingenciais, em geral alicerçadas nas necessidades dos educandos. Certamente por isso os professores mais experientes manifestam em maior grau a intenção de desenvolver o ensino diferenciado, em função das características de seus alunos ou grupos deles¹.

¹ Os professores estudados por Schempp, Manross & Tan (1998), independente do nível de domínio sobre o conteúdo que ensinariam, tenderam a classificar a classe em função do nível de desenvolvimento dos alunos, enquanto iniciantes, intermediários ou avançados na prática do conteúdo que foi objeto de ensino.

CAPÍTULO II

PERCEPÇÕES PESSOAIS DO ALUNO

Os processos mediadores têm um papel regulador do comportamento humano. A sua consideração na investigação do ensino permite aumentar o nível de inferência sobre os processos psicológicos e eventos que têm lugar no ambiente educativo. Desse modo, neste capítulo, revemos a teoria dos processos mediadores do aluno, enfatizando como as atitudes, a motivação e as percepções pessoais influenciam o modo como interpretam e dão sentido às interações promovidas no âmbito da relação pedagógica e social em classe.

1. O Pensamento do Aluno

Como já tivemos oportunidade de relatar, o princípio de causalidade linear concebido pela investigação processo-produto foi objeto de contestação não só de investigadores da corrente cognitivista, mas também de uma parcela de investigadores aderentes à corrente behaviorista (Shulman, 1986).

A crítica mais contundente recaiu exatamente sobre problemas de validade ecológica desses estudos, pelo fato de nem sempre refletirem a qualidade do ensino à luz das complexas interações ocorridas na sala de aula (Berliner, 1979). A identificação de limitações que se impunham à atribuição dos índices de produto (aprendizagens), levou os responsáveis pela terceira fase do *Beginning Teacher Evaluation Study – BTES* a promover alterações com vista ao aprimoramento dessas medidas. A lógica do sistema que viria a ser agregado ao *design* paradigmático, ditava que a aprendizagem resultava do caráter específico das interações académicas e do conteúdo desenvolvido numa determinada unidade de tempo e, portanto, da capacidade do professor manter os alunos engajados de forma apropriada nas tarefas de aprendizagem. Dessa forma surgiu o *Academic Learning Time – ALT* como variável comportamental mediadora entre o ensino e o produto de aprendizagem do aluno (*Ibidem*).

Promovemos esta breve introdução para destacar o ALT como a primeira iniciativa, neste programa de investigação, a considerar o envolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem. Apesar disso, o paradigma manteve como pressuposto o caráter indutor e unidirecional do comportamento docente no curso do ato educativo, nomeadamente, sobre o comportamento dos alunos e as aprendizagens.

Conquanto desde 1970 algumas vozes já se fizessem ouvir lançando as bases para o estudo do pensamento do aluno, foi a partir da publicação de Wittrock (1986) na terceira edição do *Handbook of Research on Teaching*, que ganharam vulto os estudos fundamentados nesta perspectiva. Este paradigma de pesquisa,

com bases na Psicologia Cognitiva, evoca o poder da intenção sobre a ação e o papel ativo dos sujeitos na construção do conhecimento (Rukavina, 2003; Januário, 1996; Lee & Solmon, 1992; Silverman, 1991; Wittrock, 1986; Shulman, 1986). A ênfase sobre o papel dos pensamentos discentes como mediadores do ato educativo resultou no redirecionamento dos tipos de questões colocadas pelas investigações e abordagem metodológica adotada nesses estudos (Lee, 1997).

A superação das insuficiências imputadas ao modelo anterior passou por considerar a influência mútua existente entre o comportamento do professor, o comportamento do aluno e o produto de aprendizagem e, portanto, a visão simplista de causalidade direta e linear entre o ensino e a aprendizagem deu lugar à concepção de causalidade múltipla e recíproca entre os comportamentos dos intervenientes e as aprendizagens (Gonçalves, 1998; Wittrock, 1986). O ensino foi reconceptualizado como atividade mais complexa, mediante a qual os comportamentos do professor e do aluno se afetam mutuamente de uma forma que nem sempre é possível prever (Bibik, 1999). Assim, vários autores realçaram a importância de considerar o tratamento da informação pelo professor e pelo aluno, face aos comportamentos dos atores e às aprendizagens verificadas no processo ensino-aprendizagem. Esta perspectiva deu origem ao programa de investigação que viria a ser conhecido como paradigma dos processos mediadores (Gonçalves, 1998; Januário, 1992; Carreiro da Costa, 1988; Doyle, 1986).

A investigação sob a ótica da cognição discente fornece indicações de que o auto-relato dos alunos sobre o empenho cognitivo e formulação de estratégias específicas de aprendizagem denotam relações mais significativas com o desempenho, que os indicadores de engajamento nas tarefas de aprendizagem (*time on task*) (Wittrock, 1986; Peterson *et.al.*, 1982; Peterson *et.al.*, 1983).

Os estudos conduzidos sob o enfoque da mediação cognitiva do aluno propõem contribuir para a melhor compreensão do ensino e da aprendizagem, examinando como o comportamento de ensino do professor influencia o que o aluno verbaliza, pensa, acredita, valoriza e os reflexos desta miríade de componentes pessoais sobre o desempenho acadêmico. Diferente da assumpção indutora entre comportamento de ensino e o desempenho acadêmico, esse programa de investigação assume a existência de dois elos consecutivos entre o ensino e a aprendizagem. O primeiro deles entre o ensino e as cognições discentes – como o aluno interpreta as ações que lhes são direcionadas, e o segundo entre estas cognições e o desempenho acadêmico (Wittrock, 1986). Portanto o estudo sobre o

pensamento do aluno constitui uma via alternativa para a compreensão dos efeitos do ensino sobre a aprendizagem e, ao mesmo tempo, inova o que respeita ao desenvolvimento de teorias e designs de análise do ensino (Lee, 1997; Solmon, 1991 apud Dyson; Winne & Marx, 1980; Doyle, 1977).

A perspectiva mediacional discente ultrapassa a noção de que a aprendizagem ocorre automaticamente a partir do ensino. Vai além do simplismo em considerar o professor como único responsável pela aprendizagem dos alunos. De modo similar ao estudo das componentes cognitivas do professor, a perspectiva da mediação cognitiva discente valoriza os processos mentais e implícitos dos alunos, relevando os fatores motivacionais, atitudes, crenças, valores e demais componentes afetivas e cognitivas, enquanto intermediários entre a instrução, o desenvolvimento do processo e os resultados finais (Lee & Solmon, 1992; Rukavina, 2003).

Face à influência da psicologia cognitiva, a investigação dos processos mediadores sustenta que a cognição governa a ação e, portanto, o aluno é visto como um indivíduo activo no processo de construção do próprio conhecimento (Lee, 1997; Lee & Solmon, 1992; Wittrock, 1986). A efetiva aprendizagem depende da atitude volitiva do aluno em participar e persistir nas atividades significativas propostas pelo professor durante as aulas (Solmon & Lee, 1997). A regularidade entre o ensino e a aprendizagem está calcada na transformação cognitiva da instrução recebida e processada pelo aluno (Wittrock, 1986).

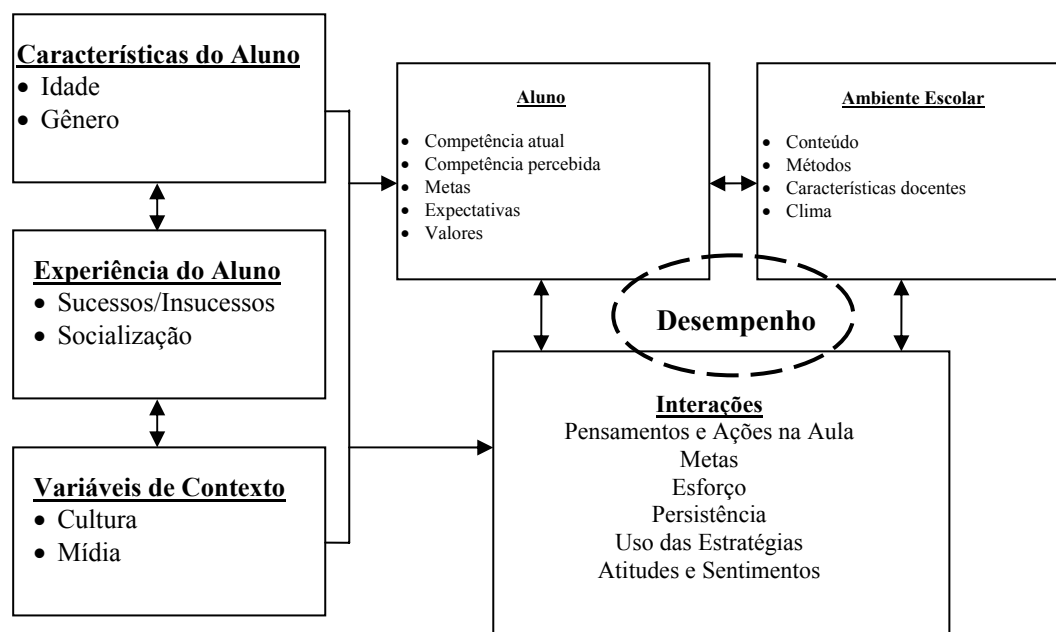
A complexa associação entre o pensamento e o comportamento discente pode ser conceptualizada em função das características de entrada do aluno, processos cognitivos por ele empregados e as ações que deles resultam nas situações de aprendizagem. As características e experiências transportadas pelo aluno para o processo ensino-aprendizagem se consubstanciam na forma como encaram o objeto de aprendizagem, o conhecimento, as experiências anteriores e na percepção sobre os requisitos de habilidade e competência pessoal. Elas enformam a estrutura de referência através da qual o aluno percebe os eventos em classe e interage de forma única no ambiente de aprendizagem (Rukavina, 2003). A mediação cognitiva permite ao aluno processar ativamente as informações do meio e interpretar, também de forma singular, o ensino e as ações do professor. Finalmente, estes fatores são determinantes para a natureza das interações interpessoais e a forma como o aluno engaja nas tarefas de aprendizagem propostas pelo professor (Rukavina, 2003, Lee & Solmon, 1992; Wittrock, 1986).

No entanto, é necessário entender que os alunos não percebem da mesma forma o mesmo estímulo (Wittrock, 1986; Gonçalves, 1998). Crahay (1986, apud Gonçalves, 1998) destaca o papel ativo do aluno na própria aprendizagem quando, ao processar as informações, determina quais estímulos serão tratados e que aprendizagem será acomodada. O papel ativo imputado ao aluno no processo de aprendizagem não desresponsabiliza o professor, como algumas vezes isto é equivocadamente inferido (Wittrock, 1986). Pelo contrário, seu papel é crítico na condução do processo ensino-aprendizagem, na medida que está sob seu domínio a estruturação de situações de aprendizagem estimulantes, significativas e que oportunizem o envolvimento bem sucedido do aluno. Ao criar tais condições, o professor pode não somente influenciar a formulação de crenças e atitudes positivas, mas também contribuir para alterar aquelas destoantes transportadas pelos alunos para o ensino e ambiente escolar. Este papel deve ser exercido com a consciência de que a intervenção pedagógica pode assumir diferentes significados para os alunos (Schuell, 1986; Wittrock, 1986).

O estudo da relação pedagógica, tendo como entrada os processos mediadores discentes, parece vir ao encontro das ideias há anos formuladas no campo da pedagogia, as quais identificam o aluno como sujeito, e não como objeto, da educação (Bento, 1992). Esta teoria considera o aluno como sujeito central do processo educativo e, por isso, parte da premissa que deve ser ouvido nas suas opiniões, pois o relato sobre suas experiências curriculares ajudam a melhor compreender como o conhecimento e as experiências sociais são por ele interpretadas (Graham, 1995; Dyson, 1995).

Lee (1997) propôs um modelo abrangente do pensamento e do comportamento do aluno, no intuito de sistematizar o conjunto de componentes envolvidas e a forma como se relacionam e mediam as aprendizagens (Figura 6).

Este modelo compreende variáveis antecedentes determinantes das características de entrada do estudante, nomeadamente, qualificações pessoais (gênero e idade), experiências vivenciadas (sucesso/insucesso e socialização) e variáveis culturais. Essas variáveis influenciam as crenças e os valores que os alunos levam consigo para a escola e com as quais devem lidar os professores. Elas interagem recíproca e dinamicamente com variáveis do ambiente escolar e interações experimentadas no processo ensino-aprendizagem. As realizações discentes são vistas exatamente como produto da interação dessas dimensões.

Figura 6. Modelo de mediação do pensamento e comportamento do aluno

(Traduzido e adaptado. Fonte: Lee, 1997)

As características de entrada do aluno, nos informam o que os alunos pensam ou projetam sobre a educação física, o seu papel enquanto aprendiz, a relação estabelecida com os conteúdos da disciplina e a expectativa de sucesso neste domínio. A literatura sugere o estudo dos pensamentos sob a perspectiva do desenvolvimento humano, uma vez que jovens de diferentes idades possuem distintas concepções de habilidade e formulam diferentes atribuições para o sucesso/insucesso da aprendizagem. Da mesma forma os estudos têm mostrado diferenças de percepções e interesses em função do gênero dos alunos.

O modelo destaca a importância das vivências motoras pregressas e a influência de fatores e agentes socializadores para explicar o perfil psicológico de entrada dos alunos. A experiência acumulada deriva do histórico de participação do aluno em atividades físicas e desportivas, bem como reflete a influência dos valores e apreciações de familiares e outros agentes sociais sobre a formulação das percepções discentes. Por sua vez, o contexto cultural no qual os estudantes estão envolvidos, as expectativas culturais, os valores predominantes na comunidade e a exposição à mídia influenciam potencialmente as percepções e atitudes dos alunos.

O modelo concebe o processo ensino-aprendizagem como a interação do aluno com o ambiente. Nesse sentido, o processo interativo é influenciado pelos pensamentos e habilidades que os alunos transportam para o processo ensino-aprendizagem, expressos na competência percebida e efetivamente dominada pelo aluno, respectivamente. O envolvimento do aluno nas atividades dependerá da

interação entre o nível real de conhecimento e de habilidade e suas percepções subjetivas de competência, valores e metas de aprendizagem transportados para a prática. A teoria sugere que o aluno tende a persistir e se esforçar quando perspectiva o sucesso, valoriza o conteúdo e postula como objetivo o domínio dos conteúdos propostos.

O ambiente escolar é definido, em grande medida, pelas ações empreendidas pelo professor na estruturação do ensino em função do seu conhecimento, suas crenças e valores. O professor influencia o ambiente face à natureza do conteúdo selecionado, às atividades propostas, aos métodos aos quais adere, às oportunidades de escolha e de engajamento proporcionada aos alunos, à ênfase dirigida ao domínio do conteúdo e à promoção do clima social propício, consoante valorizem mais ou menos as capacidades do aluno e seu envolvimento nas tarefas letivas.

A interação entre o aluno e o ambiente de ensino afeta a qualidade do envolvimento nas atividades, os objetivos transportados para a prática, o esforço e a persistência nas tarefas e a formulação de estratégias mentais de aprendizagem. As percepções, valores e significados atribuídos e derivados da prática determinam suas atitudes face ao objeto de ensino e influenciam o desempenho final.

Finalmente, o desempenho do aluno resulta da interação das dimensões descritas e será tanto mais produtivo, quanto mais positivas forem as percepções e expectativas dos alunos, mais significativas e apropriadas forem as condições de aprendizagens proporcionadas pelo professor e enquanto predomine um ambiente aprazível onde se valorize o domínio da matéria, o empenho e as consecuições discentes. Desse modo, a investigação que considera central a cognição dos alunos mostra quão singulares são as suas percepções e demonstra como as interações verificadas durante a relação pedagógica podem explicar as aquisições dos alunos. Este modelo de pesquisa enfatiza o papel de suas crenças, expectativas, motivações atitudes e sentimentos, como mediadores entre o ensino e a aprendizagem, assumindo a possibilidade desta ligação poder ser esclarecida sob as perspectivas formuladas pelos estudantes (Lee, 1997; Graham, 1995). Ao aceitarmos a assumpção de que a eficácia do ensino está preponderantemente ligada a aprendizagem do aluno, esta passa a ter um papel ativo no processo educativo, afetando o processo interativo e sendo por ele afetado. Piéron (1999) chama a atenção para a necessidade de matizar a teoria em função do contexto e da realidade característica da educação física e dos objetivos desta disciplina.

A nossa investigação se propõe, entre outros, estudar um conjunto de variáveis cognitivas habitualmente referidas na literatura pela relevância que assumem como mediadoras da participação do aluno nas aulas de educação física, demonstrando, inclusive, influenciar em grande medida os seus resultados de aprendizagem. À disciplina de educação física nem sempre é conferida a importância almejada e defendida por seus docentes. Enquanto para muitos docentes (da educação física e de outras áreas disciplinares) a matéria tem caráter marginal no currículo, no que respeita à Educação Física, grande parte dos alunos a elegem como espaço destinado à catarse e ao lazer. Muito embora, seja obrigatória na maioria dos currículos, em geral, os professores valorizam a volição do aluno no curso da disciplina. Além disso, envolve a exposição do aluno e das suas capacidades em maior grau que as disciplinas consideradas teóricas. Ante a natureza e o status da educação física no currículo escolar, a atitude do aluno, motivação, percepções pessoais e a interpretação da estrutura do ensino e comportamento docente, constituem variáveis mediadoras de relevo e justificam a sua abordagem particularizada.

2. Atitude

O conceito de atitude tem sido objeto de atenção nos estudos realizados no domínio da psicologia social e, invariavelmente, diversas conotações são imputadas ao termo (Gonçalves, 1998). Dessa forma consideramos importante definir a priori o sentido atribuído ao termo no âmbito deste estudo.

A atitude foi aqui entendida como componente psicológica que media o estímulo e a ação (Rodrigues, 1979) e, por isso mesmo, de grande apelo no processo decisório adotado pelo indivíduo (Fishbein & Ajzen, 1975). Transporta com ela uma carga afetiva que interfere nas reações ou maneira de ser em relação a determinada(s) pessoa(s), objeto(s) e situações (Triandis, 1971 apud Gonçalves, 1998; Tannehill & Zakrajsek, 1993).

Para alguns especialistas a atitude possui um poder diretor e predispõe de forma consistente o comportamento do sujeito (Iso-Aloha & St. Clair, 2000; Silverman & Subramaniam, 1999; Fishbein & Ajzen, 1975). No entanto, Godin & Shephard (1986) são mais prudentes ao referir à associação das atitudes com os comportamentos observáveis. Muito embora haja consenso sobre a imanência da componente afetiva à atitude, Gonçalves (1998) destaca a formulação proposta por outros autores (Stahlberg & Frey, 1988) no sentido de agregar as componentes

cognitiva e comportamental ao conceito. Nesta composição o elemento afetivo respeita ao sentimento de atração ou rejeição face a um objeto ou situação. O domínio cognitivo se compõe pelos conhecimentos, crenças e valores acerca do objeto ou situação e a componente comportamental abrange as intenções ou as decisões relativas à ação.

Para Silverman & Subramaniam (1999), as atitudes se formam a partir das crenças. A crença sobre um objeto é determinante para a formulação de atitudes positivas ou negativas sobre este. As crenças positivas sobre dado objeto geram atitudes favoráveis, enquanto as atitudes desfavoráveis têm origem nas crenças negativas. *“Thus, attitude represents an individual’s positive or negative, favorable or unfavorable feelings regarding the attitude object”* (p.98).

No modelo motivacional proposto por Iso-Aloha & St. Clair (2000), a atitude aparece associada aos valores admitidos pelo sujeito, sendo determinante da motivação. Segundo os autores, a assumpção de determinada atitude é precedida pela predisposição biológica, as experiências de cunho social e seu conhecimento (e crenças) sobre o próprio e o objeto. Nesse sentido, as experiências construtivas são determinantes para a formulação de crenças e valores positivos e, por sua vez, predizem a atitude do sujeito face ao objeto ou situação.

A manifestação da atitude do aluno face a um determinado objeto transporta a intrincada rede de elementos biológicos, sociais e psicológicos sobre os quais assentam o comportamento manifesto do aluno no ambiente escolar. Isto é de fundamental importância para compreender o papel do professor como promotor de experiências apropriadas e pessoalmente construtivas, no sentido de fomentar atitudes favoráveis dos alunos face à escola, ao ensino e à aprendizagem. As atitudes positivas levam os alunos a persistirem nas atividades mesmo quando percebem as próprias limitações, bem como aquelas que se fazem presentes no contexto de ensino (Iso-Aloha & St. Clair, 2000; Tannehill & Zakrasjek, 1993).

Silverman & Subramaniam (1999) justificam o estudo da atitude dos alunos no ensino de educação física, na medida que estas interferem no desenvolvimento do ensino e da ecologia das aulas. Enquanto as atitudes positivas favorecem o estabelecimento de ambientes produtivos, aquelas negativas podem favorecer as interrupções e tornar inviável a ligação entre ensino e aprendizagem, com efeitos desastrosos para professores e alunos. O conhecimento do seu impacto sobre as percepções pessoais e sentimentos pode ajudar a compreender melhor o comportamento do aluno na escola e nas aulas.

3. Atitudes e percepção pessoal face à educação física e esportes

Em geral, os estudos sobre as atitudes no âmbito da educação física têm buscado perceber a postura dos alunos face à importância conferida à disciplina de educação física no currículo, os objetivos postulados, o gosto pelos conteúdos, a propriedade das atitudes em função do gênero dos alunos, os aspectos das aulas que contribuem para atitudes positivas ou negativas, entre outras que procuramos revisar na sequência

No estudo com abordagem multicultural, Tannehill & Zakrajsek (1993) administraram um questionário a 366 alunos do ensino médio e secundário norte-americano (*middle and High school*) em três escolas urbanas conhecidas por possuir expressivo número de estudantes de várias etnias. As autoras pretendiam conhecer a atitude desses alunos face à educação física e ao esporte. Os resultados mostraram que 57% dos alunos consideraram a disciplina importante para a sua formação, não tendo sido notada diferenças significativas entre gêneros e graus de ensino. O envolvimento social (fazer amigos) e a intenção de manter a forma física foram os motivos que mais contribuíram para o gosto pela disciplina. Na opinião dos alunos, as metas mais importantes da disciplina foram a melhoria da forma física, o desenvolvimento de habilidades esportivas, a prática do esporte individual e coletivo e de jogos recreativos. A corrida foi apontada como atividade que os alunos menos gostam, tendo outras, como o basquete e golfe, aparecido associadas a diferentes grupos étnicos. Não houve diferenças significativas na escolha das atividades favoritas, mas as meninas demonstraram gostar significativamente mais do voleibol como conteúdo das aulas. Por seu turno, houve grande rejeição da atividade de dança pelos meninos. Outra diferença que aparece associada ao gênero dos alunos diz respeito a prática competitiva e atividades extra-curriculares (fora da escola), tendo sido observada a predominância dessas atividades entre o gênero masculino. Entretanto, 71% da amostra foi composta de meninas e a maioria absoluta da amostra (52%) responderam participar de atividades competitivas. Aliás esta variável marcou a diferença entre os graus de ensino, com os alunos do *middle school* (64%) declarando participar mais, tanto das atividades competitivas, quanto das atividades realizadas na escola. Embora apontem que a educação física deve objetivar a melhoria do condicionamento físico, as atividades de *fitness* foram apontadas como experiências negativas nas aulas. Entre as experiências mais positivas dentre os 16 itens categorizados, encontram-se a vitória nos jogos, o sucesso e o bom

desempenho nas atividades, o sentimento de inclusão, o trabalho em grupo, a participação e o divertimento.

De fato, parecer ser importante dar mais atenção às vozes dos alunos e buscar desenvolver o ensino também em função de seus interesses e suas necessidades (Graham, 1995). No estudo relatado anteriormente os alunos afro-americanos, indicaram o desejo da educação física ser direcionada para o aprendizado dos jogos desportivos. A origem desse desejo foi identificada no fato dos alunos considerarem negativas suas experiências nos jogos em função das derrotas e performance aquém daquela que consideravam ideal. Esta foi uma clara evidência a indicar a necessidade do professor se mostrar sensível a esta abordagem e conhecer de que forma e em que medida os objetivos pessoais dos alunos influenciam a sua atitude face à realidade escolar.

Investigando uma proposta curricular inovadora, Dyson (1995) conduziu um estudo multi-casos com alunos de duas escolas urbanas de ensino elementar. Os resultados mostram quão bem formuladas são as percepções e atitudes, mesmo de alunos na tenra idade. Os alunos demonstraram atitudes bastante positivas face à educação física em função do ambiente agradável e divertido em que transcorreram as atividades. A disciplina mobilizou sentimentos mais positivos que outras experiências escolares e, na opinião dos estudantes, deveria ocupar maior espaço na atividades letivas. Todavia, manifestaram atitudes bastante críticas quanto à ênfase excessiva à competição nas aulas, creditando a este fator efeitos redutores da participação e do prazer nas aulas de educação física. Para alguns alunos, a competição somente adquiria sentido na medida que representasse um desafio pessoal para o próprio estudante, ao contrário da ênfase à confrontação com outros.

Tjeerdsma, Rink & Graham (1996), num estudo experimental envolvendo uma unidade de Badminton, verificaram a existência do que denominaram “hierarquia cultural” no que respeita a preferência dos alunos por certas atividades nas aulas, para explicar o fato de demonstrarem atitudes mais favoráveis a determinados conteúdos, neste caso, o futebol, futebol americano e beisebol, principalmente pelos alunos do gênero masculino. Esta hierarquia também parece se fazer presente entre os alunos do “*middle e high school*” estudados por Lirgg (1993), oportunidade em que os meninos perceberam a prática do basquete mais proveitosa e indicada para os meninos, se comparado com as percepções das meninas. Gonçalves (1998) também encontrou evidências desse efeito, sugerindo a identificação dos meninos com o futebol e andebol, e das meninas com a dança e ginástica. Isto tem sérias

implicações para o ensino e aprendizagem, na medida em que pode limitar o empenho e a persistência do aluno nas atividades que eles não consideram apropriadas ao gênero. Embora não constitua uma regra, parece ser bastante evidente no ensino da dança para os meninos e de atividades que exigem maior combatividade para as meninas.

Voltando ao estudo de Tjeerdsma, Rink & Graham (1996), poucos alunos responderam a questão que procurava identificar o que eles menos gostaram nas aulas. Entre os poucos fatores estavam as interrupções do jogo pelo professor ou a ênfase aos exercícios de desenvolvimento das habilidades básicas do badminton, em lugar da prática propriamente dita do jogo. Isso não impediu que os alunos manifestassem atitudes positivas face ao professor. Outros resultados foram bastante similares àqueles encontrados por Tannehill & Zakrajsek (1993). As causas referidas pelos alunos para justificar o gosto pela prática das atividades foram o divertimento, o gosto pelo trabalho em grupo, as interações sociais consequente à prática nas atividades esportivas, os benefícios para a saúde e o desafio das situações competitivas.

No intuito de conhecer a atitude dos alunos em relação a uma prova de aptidão física (corrida de 1 milha), entre outros, Hopple & Graham (1995) investigaram 52 estudantes em estágios terminais do ensino elementar de duas escolas (uma urbana e outra rural), para a qual recorreram à entrevista, exame escrito e outros materiais complementares (notas de campo e registros dos professores). Os resultados denotam a atitude negativa de muitos alunos ante o teste de aptidão física em que se concentrou o estudo. Muitos alunos também demonstraram pouco ou nenhum conhecimento sobre o propósito do teste. Foram identificadas diferentes estratégias utilizadas pelos estudantes (principalmente aqueles de fraco desempenho) para se esquivar (*dodged*) da realização do teste, as quais envolveu a dissimulação de doenças e contusões, falta às aulas no dia do teste ou apresentação de atestado médico. Ainda que os autores tenham acautelado o tamanho da amostra, consideraram a probabilidade de muitos outros estudantes apresentarem o mesmo perfil.

A atitude e percepção dos alunos sobre a prática realizada em classes mistas ou formadas apenas por indivíduos do mesmo gênero foram investigadas por Treanor, Graber, Hournner & Wiegand (1998). No estudo, todos os 466 alunos (263 meninos e 203 meninas) distribuídos em turmas do 6º, 7º e 8º graus de ensino frequentaram as aulas de educação física, sendo, metade do ano letivo em regime

de ensino coeducacional e a outra metade em regime de classes do mesmo gênero. Na última semana do ano letivo os alunos foram solicitados manifestar suas percepções e preferências relativamente às variáveis em estudo. Os resultados mostram a atitude positiva por parte de 85,5% dos alunos face à educação física. Apesar disso, verificou-se que os meninos mantiveram relativamente alto o gosto pela disciplina através dos diferentes níveis de ensino, enquanto o interesse decresceu 21% entre as meninas. Os autores constataram modesta relação entre a atitude dos alunos (em geral) positivamente identificados com a disciplina e a percepção de terem recebido mais oportunidades de prática, de terem aprendido mais, de serem mais colaborativos e de melhor participação nas atividades esportivas individuais e coletivas, enquanto participantes das classes do mesmo gênero. Independente da competência e esforço percebidos e atitudes face à disciplina, os alunos de ambos os gêneros reportaram a preferência pelas classes do mesmo gênero. A opção dos alunos de ambos os gêneros por estas classes foi bastante similar e se justificaram no fato deles perceberem a possibilidade de se desempenhar melhor nas atividades esportivas, terem mais oportunidades de prática, poderem se empenhar mais nas competições, aprender mais e temerem menos a ocorrência de lesões (*injury*). No estudo conduzido por Gonçalves (1998), a opção por classes separadas (27,2%) foi condicionada pelo estereótipo de conteúdo apropriado para meninos e meninas, apesar da grande maioria dos alunos (63,3%) preferirem as aulas em regime coeducacional.

A escolha pelas classes de mesmo gênero coincide com os resultados obtidos por Lirgg (1993), relativamente aos alunos de ambos os gêneros do “*middle school*” demonstrarem preferir as classes do mesmo gênero. No entanto, este estudo evidenciou a preferência dos alunos do ensino secundário pelas classes coeducacionais. O resultado sugere a possibilidade dos alunos de ambos os ciclos de ensino terem perspectivas diferentes sobre a participação nas aulas de educação física. Enquanto as características psicológicas dos alunos púberes, em função de suas capacidades pessoais, indiciam o desejo pelas classes do mesmo gênero, os alunos do ensino secundário parecem valorizar mais o contacto social com indivíduos de gênero oposto.

Gonçalves (1998) investigou as relações entre as características e crenças de 389 alunos (M=197 e F=192) e seu comportamento nas aulas de educação física. Os alunos, no 9º e 10º ano de escolaridade, provinham de 16 turmas pertencentes a seis escolas de Lisboa. Os alunos, na grande maioria (62,7%), manifestaram

atitudes bastante positivas em relação à educação física, tendo sido verificado que apenas 6,9% dos alunos gostavam pouco da disciplina. A proporção de meninos (73,6%) que manifestou maior gosto pela disciplina se diferenciou significativamente das meninas com a mesma opinião (51,6%), evidenciando a atitude mais positiva dos meninos. As meninas foram maioria entre os alunos que acusaram atitudes negativas face à disciplina.

Em geral os alunos consideraram suficiente o espaço dedicado à disciplina no currículo. Contudo, observando esta opinião em função do gênero, a concordância das meninas foi significativamente superior aos meninos. Por seu turno, a quantidade de meninos favoráveis à ampliação do espaço da disciplina nas atividades escolares é significativamente superior às meninas. Relativamente à importância da disciplina para a própria formação, 85,3% valorizaram de forma expressiva a disciplina, sem que esta opinião diferenciasse os meninos e meninas.

Considerando o conjunto da amostra, os alunos viram na educação física um espaço apropriado, prioritariamente, para o desenvolvimento da condição física e saúde, para a promoção da interação social, para a aprendizagem de novas habilidades motoras e participação em um ambiente que proporcionava prazer, alegria e satisfação. Observando os resultados em função do gênero, as meninas tenderam a valorizar, em maior grau, os aspectos associados ao domínio sócio-afetivo, enquanto os meninos a competitividade e a melhoria das habilidades.

Segundo a teoria, as crenças se relacionam diretamente com as atitudes face aos objetos (Silverman & Subramanian, 1999). Ao considerarmos tal proposição, duas ilações podem ser extraídas dos resultados obtidos por Gonçalves (1998). Primeiro, o fato dos meninos terem manifestado elevado nível de autoconceito em futebol, e as meninas em atividades gímnicas, levar a crer atitudes mais positivas ante as atividades, bem como reforça a ideia de estereotipia dos conteúdos em função do gênero do aluno. De fato, além das atividades gímnicas, as meninas se diferenciam significativamente pelo gosto do voleibol e *badminton*. Segundo, ao expressarem suas percepções sobre as características que identificam no bom professor, forneceram um perfil docente para o qual tenderiam a manifestar atitudes positivas. O perfil traçado pelos alunos indica para o professor que manifesta interesse e apoia os alunos nas suas dificuldades, demonstra competência didático-pedagógica e se mostra capaz de manter a ordem durante as aulas.

O gênero não foi diferenciador das percepções sobre os fatores contributivos, positivos e negativos, para a atitude face à educação física. Tanto os meninos

quanto as meninas identificaram positivamente o clima das aulas, o currículo (prática de atividades preferidas) e a instrução proporcionada pelo professor. Os aspectos associados à atitude negativa foram o currículo (prática de atividades pouco apreciadas), as instalações e materiais disponíveis, a gestão e organização das aulas (terceiro item indicado pelos meninos) e o clima das aulas (terceiro item indicado pelas meninas). O clima aparece como importante elemento a influenciar tanto atitudes positivas, para os alunos de ambos os gêneros, quanto negativas, para as meninas. Segundo o autor, as meninas valorizam a convivência nas aulas e consideram negativas as discussões entre colegas, o estabelecimento de um ambiente excessivamente competitivo e as zombarias que recebem dos colegas, principalmente do gênero oposto.

Outros resultados apoiam a ideia de que os alunos com atitudes mais positivas face à educação física possuem autoconceito mais elevado em relação à disciplina e aos conteúdos curriculares, apresentam taxas mais elevadas em empenho motor e menos elevadas em comportamentos fora de tarefa. As associações com as variáveis do processo de ensino devem ser acauteladas, pois dependem sobremaneira da forma como os professores estruturam o ensino.

No intuito de investigar o pensamento e a ação do aluno no âmbito da disciplina de educação física, Pereira (1995) estudou 53 jovens (M=27 e F=26) que frequentavam o 9º ano de escolaridade. A investigação envolveu a aplicação de questionários fechados e abertos em distintos momentos do processo, e a observação de 3 aulas de uma unidade didática de basquete. Os resultados mostraram a atitude bastante positiva face à disciplina por parte de 71,4% dos alunos. A proporção foi bastante semelhante entre os alunos (75,4%) que demonstraram 'muito acordo' (14,2%) ou 'acordo' (61,2%), relativamente à importância da educação física em relação as outras disciplinas curriculares. O fator associado com maior ênfase à atitude positiva face a educação física foi a prática da disciplina e o envolvimento desportivo, traduzido no gosto da disciplina por si só, o gosto pelo exercício físico e o aprendizado de novas habilidades. Foi interessante notar o fato de 91,8% dos alunos demonstrarem 'muito contentamento' ou 'contentamento' com a ampliação do espaço da disciplina no currículo escolar.

A respeito do conteúdo desenvolvido nas aulas, o basquete, 59,2% dos alunos afirmaram 'gostar muito' desta prática desportiva, enquanto para 49% o basquete está entre as atividades que mais gostam nas aulas. Estes valores podem também se dever à forma como as aulas foram desenvolvidas, pois 69,4% dos

alunos afirmaram ter gostado das aulas que participaram. O fator mais visado com a participação nas aulas de basquete foi o desenvolvimento de capacidades e habilidades na modalidade.

O estudo revelou, ainda, que a atitude face às aulas apareceu positiva e significativamente relacionada com todas as variáveis de pensamento, à exceção da variável atenção global e autoconceito relativamente ao conteúdo desenvolvido. Da mesma forma, caracterizou positivamente os alunos mais atentos, mais motivados para a disciplina e para a prática do conteúdo e dos alunos que manifestaram índices de autoconceito mais positivos.

Na medida em que o interesse pelo objeto de ensino parece constituir uma das principais causas a responder pelo envolvimento do aluno e suas realizações, o conhecimento e a interpretação das suas atitudes face à disciplina e ao conteúdo pode ajudar no provimento de melhores condições de aprendizagem ou, se for o caso, atuar no sentido de tentar alterar suas crenças e, conseqüentemente, a relação afetiva com os objetos em causa.

4. Percepções pessoais e motivação

Existe acordo na literatura quanto a designar o termo motivação como o mecanismo psicológico regulador do comportamento humano. A motivação refere-se ao estado relativamente estável que responde pela orientação, intensidade e persistência do comportamento humano, transcendendo o determinismo imposto por diferenças individuais e demandas ambientais (Iso-Aloha & St. Clair, 2000). Nesse sentido, a motivação implica na demanda por um propósito de ação, o empenho e a perseverança mobilizada pelo indivíduo visando a concretização do intento (Piéron, 1999; Gonçalves, 1998; Wittrock, 1986).

A motivação pode ser definida como escolha comportamental, esforço e persistência para alcançar a performance e, segundo Weiss (2000), no jargão fisiológico aplicado à área das atividades físicas e desportivas, pode ser traduzida pela frequência, intensidade, duração e nível de dedicação à atividade física.

Ao concebermos o ensino como empresa eminentemente social e o aluno como indivíduo ativo e responsável pela concretização das aprendizagens, fatores tais como a personalidade e os intervenientes sociais e cognitivos podem facilitar ou limitar a apreciação das circunstâncias e disposição motivacional para comportar face ao objeto de interesse. A motivação pode ser desencadeada por fatores intrínsecos – reflexo da autodeterminação do aluno, ou por fatores extrínsecos – determinadas por variáveis do meio social, sendo determinantes para o caráter mais

ou menos permanente das intenções que conduzem-no a comportar, respectivamente (Iso-Aloha & St. Clair, 2000).

Tanto no âmbito de outras áreas disciplinares, quanto no ensino de atividades físicas, a motivação resulta da estreita interação entre a volição, a necessidade de realização, a percepção das causas explicativas do desempenho (atribuições) e a própria competência no domínio em que realiza a performance (Piéron, 1999).

En los medios educativos y deportivos, se presta cada vez más atención a las teorías de valor personal. La explicación del éxito o del fracaso del alumno depende muy ampliamente de la idea que se hace de sí mismo Nos referimos a nociones teóricas en relación con la autoestima, la confianza en sí mismo y la percepción de su propia competencia. (Piéron, 1999, p.205)

De fato, a competência real e percebida têm vindo a constituir objeto de interesse das teorias da motivação, devido a sua evidente influência sobre as capacidades volitivas do estudante para engajar nas tarefas de aprendizagem (Daniels, 1991 apud Veal *et.al.*, 1995; Lee *et. al.* 1995). Destacam-se as teorias que buscam conhecer as causas atribuídas pelo indivíduo as suas realizações (Weiner, 1985), as atitudes, expectativas e valores pessoais determinantes nas decisões de empenho (Fishbein & Ajzen, 1975; Eccles, 1983; Covington, 1984), as fontes e os efeitos do sentimento de auto-eficácia (Bandura, 1994) e a representação das metas ou objetivos que orientam o comportamento do indivíduo durante as realizações (*goals orientation*) (Nicholls, 1984). Estas abordagens se concentram nos processos cognitivos que permitem explicar como ocorre e pode ser maximizado o comportamento do aluno nas situações de aprendizagem (Mourão, 1997)

Segundo Wittrock (1986) o estudo da motivação tem predominantemente focado sobre a necessidade de realização, motivação intrínseca e extrínseca, *locus* de controle e, em ascendência, as atribuições causais. No âmbito da educação e, em especial, na educação física e atividades físico-desportivas em geral, uma quantidade expressiva de investigações têm sido desenvolvidas sob o enfoque da orientação das metas ou objetivos dos alunos, *locus* de controle e atribuição causal, com a intenção de buscar compreender e explicar como os alunos percebem o próprio comportamento nas situações de aprendizagem, como interpretam e reagem às situações de interação académica e às causas atribuídas ao rendimento alcançado.

Sob o enfoque das metas discentes, a investigação volta a atenção para os objetivos de participação sob a perspectiva dos estudantes e associam-nos ao arquétipo de cognições, crenças e reações afetivas. Admite basicamente a

existência de dois objetivos que movem o aluno à participação. O primeiro traduz a orientação dos alunos para o desenvolvimento da habilidade através do domínio das tarefas de aprendizagem (*task orientation*). Concebe-se que os alunos orientados por esse objetivo tendem a empenhar-se vigorosamente para alcançar o sucesso, são persistentes diante das dificuldades encontradas, demonstram maior interesse nas atividades, gostam de assumir desafios, utilizam efetivamente estratégias de aprendizagens e exibem atitudes positivas face às aprendizagens. O segundo denota uma orientação normativa e personalista (*ego orientation*), implicando na necessidade do aluno demonstrar sua superioridade em relação aos outros. Os alunos orientados por esse objetivo são reconhecidos por evitar as tarefas desafiantes, não se mostram tão persistentes ante as dificuldades postas pelas tarefas e usam de forma menos efetiva estratégias de aprendizagem (Xiang & Lee, 1998; Walling & Duda, 1995; Solmon & Boone, 1993; Duda & Nicholls, 1992).

A teoria de atribuição causal, como também é designada, permite conhecer as percepções dos estudantes e as causas por eles atribuídas ao sucesso ou insucesso derivado de suas experiências. A percepção das causas do sucesso ou insucesso se desenvolve do estado relativamente indiferenciado para a concepção analítica da relação entre a habilidade, o esforço e o desempenho (Wittrock, 1986). Assim, na infância o aluno não diferencia estes três conceitos, ao passo que os adolescentes já conseguem distingui-los e entendem a habilidade e o esforço como elementos independentes e influenciadores do desempenho.

O aluno desenvolve também outro processo de elaboração psíquica sobre o desempenho acadêmico face às situações de aprendizagem. O *locus* de controle busca explicar a percepção do aluno sobre a fonte de controle dos acontecimentos em que está envolvido. O aluno pode acreditar que os eventos por ele experimentados estão sob seu controle ou, dito de outra forma, são controladas internamente. Por outro lado o desenvolvimento do *locus* externo se operacionaliza quando efetivamente o controle sobre as experiências é transferido a outras pessoas ou a fatores externos como, por exemplo, a sorte. A escala do *locus* de controle indica que a internalidade está associada a maior probabilidade do aluno demonstrar capacidade de ultrapassar as adversidades, se manter mais empenhado e ativo e exibir atitudes mais positivas face ao processo ensino-aprendizagem (Wittrock, 1986; Mourão, 1997).

5. Motivação e percepção de competência

O termo competência ou habilidade percebida se encontra associada ao conceito de *self*. Este constructo é concebido como uma dimensão do autoconceito e um fator, entre outros, que influencia o sentimento de auto-estima global sustentado pelo indivíduo. Não obstante, muitas vezes os conceitos de auto-estima e autoconceito sejam utilizados como sinónimos (Gonçalves, 1998), Pastor & Balaguer (2001) destacam o carácter unidimensional do primeiro e multidimensional do segundo. A auto-estima diz respeito à confiança e satisfação alimentada pelo indivíduo em relação a si próprio. É considerado um valor global que alguém atribui a si mesmo como pessoa e, por isso, assume um carácter avaliativo. O autoconceito é designado por representar substantivamente o autoconhecimento que o indivíduo possui sobre si, portanto, assumindo um carácter descritivo. Em função do carácter unidimensional, a auto-estima se apresenta como conceito relativamente mais estável na forma como o indivíduo avalia a si próprio, enquanto o autoconceito, como constructo mais específico, está sujeito à interpretação da competência ou imagem em diferentes domínios da atividade humana e do *self*.

A teoria motivacional de Harter (1978,1981) tem tido importante impacto sobre a investigação no âmbito das atividades físicas. O estudo da competência percebida está fundado neste modelo teórico, o qual advoga que a combinação da percepção de competência com a crença de controle interno sobre a mesma, induz níveis elevados de motivação intrínseca do indivíduo, levando-o a desempenhar numa determinada área ou domínio (Weiss *et.al.*, 1997; McKiddie & Maynard, 1997). Sob a conjunção do autoconceito com o enfoque motivacional, o indivíduo se mostrará motivado a empenhar-se em um domínio no qual provavelmente venha experimentar sentimentos positivos de competência e afetividade.

Esta teoria tem se mostrado especialmente apropriada para o estudo da competência percebida de jovens e adolescentes, principalmente pelo fato de adotar uma perspectiva desenvolvimental e, como tal, sensível às diferenças individuais que se manifestam nos diferentes estágios de desenvolvimento (Pastor & Balaguer, 2001; Weiss, 2000; McKiddie & Maynard, 1997). Pastor & Balaguer (2001) ilustram, por exemplo, o fato dos instrumentos desenvolvidos por Harter contemplarem números distintos de domínios para a mensuração do autoconceito na infância e adolescência. Assim, o instrumento dedicado à medida de infantes e adolescentes em estágio inicial abrange cinco domínios do autoconceito (aceitação social, competência académica, competência desportiva, aparência física e competência de

conduta), enquanto aquele dedicado aos adolescentes em estágio intermediário e avançado, contemplam oito domínios (os cinco anteriores e mais amizades íntimas, competência laboral e atracção romântica). Segundo as autoras, na adolescência o jovem se vê pressionado socialmente a personificar outros papéis, conduzindo à diversificação das percepções sobre o próprio, e por isso demanda a inclusão dos domínios referidos. Da mesma forma o modelo admite diferentes perfis de medida de autoconceito e habilidade percebida em função do gênero.

A investigação sobre os efeitos motivacionais da percepção pessoal de habilidade tem uma longa história e conta com amplo suporte na literatura. O constructo tem recebido diferentes designações, competência percebida, percepção de habilidade ou autopercepção de competência ou habilidade, mas usualmente refere ao julgamento dos alunos sobre a própria habilidade ou competência para realizar diferentes tarefas ou atividades num domínio específico (Xiang & Lee, 1998; Lee, 1997; Weiss, Ebbeck & Horn, 1997), seja nas atividades acadêmicas, nas atividades físicas ou na relação estabelecida entre indivíduos. As crenças positivas sobre a própria competência, em geral, estão associadas ao melhor aproveitamento das atividades e manutenção do interesse e envolvimento na tarefa (Weiss, 2000).

A literatura acusa a relação recíproca e positiva entre o autoconceito e o rendimento escolar, embora nem sempre de forma significativa. O autoconceito positivo tem sistematicamente sido associado com melhores rendimentos na escola, daí que o seu fomento constitua um dos objetivos da educação (Gonçalves, 1998).

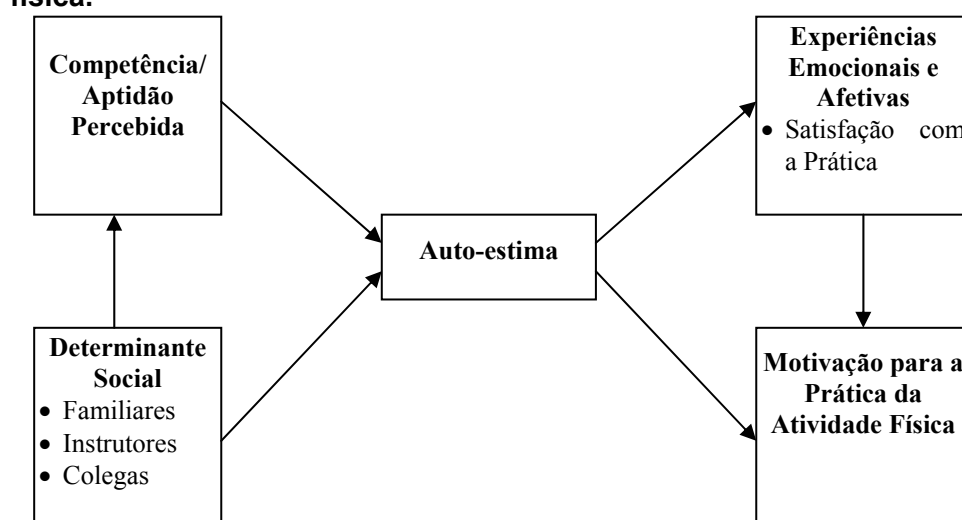
A percepção sobre a própria competência frequentemente influencia a escolha da atividade pelo aluno e a propensão para persistir na prática visando o seu efetivo domínio. A competência percebida influencia potencialmente a forma como o aluno reage ao ensino (Bibik, 1999; Weiss, Ebbeck & Horn, 1997). Existem evidências da existência de relação entre a percepção de habilidade e a motivação demonstrada pelo aluno, persistência e rendimento académico (Xiang & Lee, 1998). Isso permite conjecturar que a influência do constructo sobre a aprendizagem é indireta, ou seja, a competência percebida motiva o aluno ao empenhamento nas atividades de aprendizagem e desse empenho resulta o aprendizado.

Também sob a perspectiva desenvolvimental, o modelo teórico de auto-estima proposto por Harter (1987) e adaptado por Weiss & Ebbeck (1996, *apud* Weiss, 2000), além de retratar os antecedentes de maior influência sobre a auto-estima enquanto mediador motivacional, torna evidente os fatores determinantes para o desenvolvimento do autoconceito e, conseqüentemente, para o sentimento

de competência alimentado pelo indivíduo (Figura 7).

No modelo, a competência percebida e variáveis de cunho social representam as fontes determinantes da auto-estima, enquanto dela resultam a experiência emocional e afetiva (*enjoyment*) derivados da prática e a motivação para manutenção do comportamento ativo.

Figura 7. Modelo mediacional de auto-estima adaptado para o domínio da atividade física.



Traduzido e adaptado. Fonte: Weiss, 2000

Na sequência procederemos à revisão de alguns estudos realizados sob diferentes perspectivas teóricas, no sentido de ilustrar as fontes determinantes do sentimento de competência introjectado pelo aluno e as características e funções particulares do constructo. Enquanto mediador interveniente no processamento de informação recebida do ambiente, o sentimento de competência é determinante das atitudes e comportamentos adotados pelo estudante ante as situações de aprendizagem.

6. Percepção de competência e mediação cognitiva

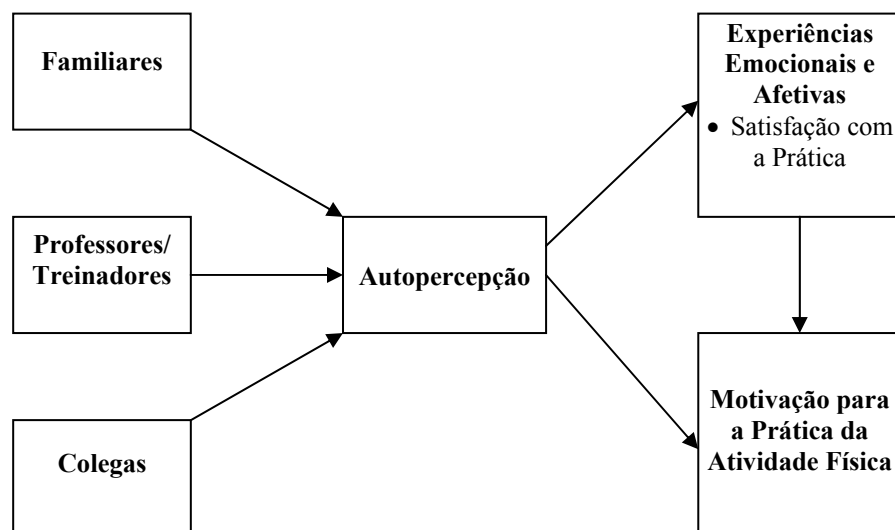
Como já tivemos oportunidade de referir, o efeito da competência percebida pelo aluno sobre a aprendizagem é indireto, i.e., o sentimento de competência projetado pelo aluno determinará a frequência e intensidade do seu envolvimento nas situações de aprendizagem, a partir do qual se pressupõe verificar, direta e proporcionalmente, a influência sobre o rendimento.

Na esfera das atividades físico-desportivas, o senso pessoal de competência é preconcebido em função da interação de outros constructos cognitivos e da ação de diferentes agentes sociais. Embora o aluno selecione internamente a fonte de informação sobre a qual baseia o julgamento sobre a própria competência, a interação com os familiares, professores ou treinadores e colegas fomentam,

sistematicamente, as formulações pessoais (Weiss *et. al.*, 1997) (Figura 8).

Brustad (1996) investigou a influência das atitudes e comportamentos dos pais sobre a percepção de competência dos filhos. Os pais com melhores apreciações sobre a atividade física incentivaram maioritariamente os filhos à prática e estes demonstraram possuir, direta e proporcionalmente, atitudes positivas face ao envolvimento nestas atividades, bem como sentimentos de competência em níveis mais elevados. Os resultados indicam que os pais tendem a incentivar mais os meninos para a prática da atividade física e isso parece influenciar a percepção de competência manifestada pelos indivíduos de diferentes gêneros, na medida em que as meninas tenderam a demonstrar menores índices de competência percebida quando comparadas aos meninos, não obstante elas tenham reportado afinidade com a prática de atividades físicas.

Figura 8. Influência dos agentes sociais sobre a autopercepção, satisfação e motivação.



Traduzido e adaptado. Fonte: Weiss, 2000.

Sob a perspectiva da teoria das expectativas e valores, Welk (1999) argumenta que o processo de socialização do jovem na arena físico-desportiva é influenciado pelas expectativas formuladas pelos pais acerca das possibilidades de sucesso da criança e as concepções de sucesso que transportam. Segundo o autor, os estereótipos formulados pelos parentes podem seletivamente restringir o processo de socialização da criança nas atividades físicas e esportivas, como por exemplo, a crença em que a prática esportiva é mais apropriada para gênero masculino, repercutirá em maior incentivo e envolvimento dos meninos na prática de atividades físicas. Igualmente os adultos podem incentivar crianças aparentemente dotadas para a prática e desestimular aqueles a quem consideram menos hábeis.

Em ambos os casos haveria a propensão dos jovens agirem sob a influência do efeito pigmalião.

Segundo Weiss (2000), a demonstração de confiança nas capacidades da criança e suporte oferecido para a prática de atividade física geram, em geral, percepções de habilidade positivas e consequentemente maior motivação para se manterem ativas.

O processo instrucional desenvolvido por professores e, na eventualidade da prática desportiva, pelos treinadores, constitui outra importante fonte informativa a influenciar as percepções dos alunos. A conjunção de fatores associados ao processo instrucional, como o *feedback*, encorajamentos e clima (críticas e elogios) afetam substantivamente a percepção de habilidade do aluno. Embora os elogios ao comportamento desejado, o incentivo ante as dificuldades experimentadas pelo aluno, e o *feedback* na seqüência das práticas se mostrem diretamente associados à habilidade percebida, estes fatores podem ser contingenciados pela natureza do contexto de ensino e mediação cognitiva formulada pelo estudante.

Isso parece ser bastante evidente na investigação conduzida por Horn (1985) com jovens praticantes de *softball* do gênero feminino entre 13 e 15 anos de idade. As jogadoras que receberam maior quantidade de elogios registraram baixa percepção de competência, enquanto aquelas frequentemente criticadas reportaram elevado nível de competência percebida. Estes resultados foram interpretados em função das contingências associadas ao fornecimento do *feedback*. As intervenções com escopo aprovador foram produzidas quer em tarefas muito fáceis (baixa exigência), quer em resposta às performances medíocres. Contrariamente, as críticas foram dirigidas em função de níveis de performance específica ou como as alunas deveriam proceder para melhorar o domínio da habilidade. Horn sintetizou o resultado inferindo que os alunos menos habilidosos foram mais elogiados, enquanto os mais talentosos receberam mais críticas pelo esforço empreendido. Este padrão de conduta do professor pode ser interpretado da mesma forma pelos alunos em outros contextos de ensino-aprendizagem.

A influência dos colegas como agentes socializadores é abordada na literatura sob duas perspectivas: da aceitação social e das relações amistosas. A primeira refere à popularidade e o status adquirido pelo aluno dentro do grupo social em função de como é percebido enquanto indivíduo habilidoso. A segunda refere à natureza e aspectos originados nas relações de amizade que constituem atrativos para a manutenção de um estilo de vida ativo. As investigações realizadas no âmbito

de classes coeducacionais e de mesmo gênero ajuda a esclarecer a influência do processo de socialização.

Griffin (1984, 1985) realizou dois estudos visando identificar, em um estudo, o padrão de participação das meninas e, em outro, dos meninos. A autora concluiu não existir uniformidade do clima nas classes coeducacionais, isto é, o ambiente não foi constantemente negativo para as meninas ou apenas positivo para os meninos. Algumas meninas demonstraram habilidade suficiente para fazer frente aos meninos, inclusive tendo o seu desempenho reconhecido pelos meninos. Por outro lado, os meninos menos hábeis evitavam a participação e foram referidos, com desdém, como indivíduos fracos.

Treanor, Graber, Hourner & Wiegand (1998) verificaram que as meninas habilidosas se sentiram confortáveis nas classes coeducacionais, enquanto os alunos menos habilidosos se sentiram intimidados nestas classes. Os autores concluíram que a preferência dos alunos por classes coeducacionais ou do mesmo gênero pode ser influenciada pela habilidade do aluno. No estudo conduzido por Lirg (1993) os alunos do gênero masculino nas classes coeducacionais demonstraram maior confiança em sua habilidade, quando comparado com seus colegas que frequentaram as classes do mesmo gênero. Quanto às meninas, embora os resultados não tenham alcançado o nível satisfatório de significância, tenderam a demonstrar maior confiança nas classes do mesmo gênero.

Alunos de ambos os sexos justificam sua competência em função do tipo da atividade ser mais apropriada para meninos ou meninas. Ambos parecem concordar com os motivos que levam os meninos a serem mais competentes no Basquete, e as meninas na dança (Lee *et.al.*, 1999).

O sentimento de competência é determinante para a manutenção da atitude positiva face às situações de aprendizagem. Em Tjeerdsma, Rink & Graham (1996), a falta de experiência ou de habilidade foram os motivos comunicados pelos alunos para justificar o fato de não serem bem sucedidos na disciplina e no conteúdo desenvolvido, bem como o limitado desejo de envolvimento na prática esportiva. Neste estudo as meninas atribuíram sua habilidade à experiência obtida nos jogos, enquanto os meninos justificaram em função de sua habilidade atlética natural.

As evidências apontam para o fato da habilidade real e percebida determinarem em larga medida o nível de aceitação (ou de percepção de aceitação) nos grupos sociais. Assim sendo, os infantes e adolescentes habilidosos ou que alimentam crenças positivas sobre a própria competência, tendem a ser mais

populares no grupo de convivência, enquanto os menos habilidosos provavelmente podem vir a ser ridicularizados, excluídos e faltar-lhes oportunidade de socialização (Weiss, 2000).

Conquanto inúmeros fatores constituam potenciais fontes de informação às quais o aluno pode recorrer para formular um juízo sobre a própria competência, a magnitude com que serão considerados dependerá da força de outros processos cognitivos que mediam a intenção e a ação. Porque a competência percebida tem sido relevada pela forte influência que exerce sobre a emoção e motivação, nos últimos anos tem crescido o interesse em conhecer os processos pelos quais o aluno avalia suas habilidades. As fontes internas, como por exemplo a percepção de esforço exercido, o conjunto de objetivos pessoais associados ao desempenho e a atração e gosto pela atividade, são determinantes para as escolhas das fontes de informação que sustentarão a apreciação e controle da competência pessoal. Segundo Weiss *et. al.* (1997), a percepção de competência e controle sobre o desempenho é atenuada quando o padrão de desempenho formulado internamente não se concretiza e, portanto, falha, induzindo o indivíduo a recorrer a fontes externas de informações para formular apreciações sobre a própria habilidade.

As referidas autoras estudaram 183 crianças com idade entre os 8 e 13 anos, em um programa de ensino orientado para uma variedade de jogos coletivos e individuais, no intuito de analisar a relação entre as características psicológicas dos jovens e suas preferências pelas fontes de informação para julgar a própria habilidade. Com efeito, utilizaram a análise de Clusters envolvendo variáveis representadas por fontes interna e externas de informação, além da estratificação dos alunos por faixa etária obtida através da classificação automática. Os resultados revelaram considerável variabilidade relativamente às fontes de informação utilizadas pelos jovens para avaliar a competência pessoal. Contudo, marcadas similaridades e dissimilaridades foram encontradas a caracterizar os clusters. Coerente com a perspectiva desenvolvimental, ambos os grupos de idade estratificados (8-9 e 10-13) utilizaram fontes internas e externas. No entanto, as crianças com idade mais avançada identificaram primariamente a comparação social (um critério normativo), prioritariamente a comparação com os colegas, avaliação do treinador e os resultados dos jogos, como fonte para a avaliação da competência. Entre os mais jovens este fator foi menos importante como fonte externa de informação, tendo prevalecido os traços de ansiedade anteriores aos jogos e a avaliação dos pais.

Grande similaridade entre os grupos etários foi encontrada no que respeita à associação dos traços de ansiedade precedente aos jogos e critérios de referência normativos como fonte de informação da habilidade percebida. Os resultados se mostraram coerentes com outros estudos (Passer, 1984) quando concluem sobre os efeitos detratores das reações negativas dos parentes, das interações negativas com professores/treinadores e colegas e do histórico de sucessos e fracassos competitivos, sobre a autopercepção de competência.

Visando replicar os estudos na mesma linha de investigação, McKiddie & Maynard (1997), investigaram 160 alunos de escolas britânicas frequentes às aulas de educação física, na faixa etária de 11 a 15 anos. Os objetivos da investigação consistiram em verificar, sob a perspectiva desenvolvimental, a acurácia e critérios adotados pelos alunos no julgamento sobre a competência pessoal. Os resultados indicaram que a acurácia aumentou em relação positiva com a idade, com a percepção de competência tendendo a se tornar mais congruente com as avaliações do professor.

O gênero foi um diferenciador da acurácia nos alunos com idade acima dos 12 anos, entre os quais, os meninos exibiram maior congruência entre a competência atual e percebida, quando comparados com as meninas. Relativamente à fonte de informação para a avaliação da competência pessoal, os alunos mais novos exibiram maior dependência dos *feedback* recebidos dos familiares e professores, bem como denotaram a influência do sentimento de atracção pelas atividades físicas, enquanto os alunos com idade mais avançada (acima dos 12 anos) tenderam a confiar em critérios normativos (comparação e avaliação dos colegas) para formar suas apreciações de competência.

Os meninos se diferenciaram significativamente das meninas no que respeitou à referenciação do sucesso/insucesso nos jogos e eficiência na aprendizagem de novas habilidades, para formular o juízo sobre a própria competência. Entre as meninas de todas as faixas etárias prevaleceu o *feedback* emitido pelos adultos. Os alunos mais congruentes relativamente à competência atual e percebida recorreram mais à comparação e avaliação social como critério de juízo da competência, enquanto os incongruentes demonstraram grande confiança nos *feedback* fornecidos por adultos, para a interpretação da própria competência.

Em Tannehill & Zakrajsek (1993), os alunos do gênero masculino manifestaram maior convicção quanto a sua habilidade quando ranquearam a si mesmos como '*bons em*', sendo esse um dos motivos alegados para justificar a

apreciação pela educação física.

Na investigação conduzida por Henrique & Januário (2002), a qual estratificou 127 alunos entre os 11 e 16 anos de um grupo amostral composto por 272 indivíduos, a congruência entre a percepção de competência e a diagnose do professor foi maior entre os alunos com índices mais elevados de competência percebida. A prática de uma habilidade altamente classificatória e a evidente congruência da avaliação mútua produzida pelos grupos de alunos fez supor que a comparação social e os sinais dos adultos, tenham sido determinantes para a formulação da própria competência.

Em outro estudo, Henrique & Januário (2003) também verificaram que a maior proporção de alunos com alta competência percebida foram mais congruentes com as avaliações dos professores. A congruência entre a competência percebida e a competência atual, medida através de testes altamente classificatórios e eliminatórios, foi maior entre os alunos que possuíam baixa percepção de habilidade. Os resultados indicaram que a competência percebida foi relativamente estável. Entretanto, os alunos com alta percepção de habilidade foram menos influenciados pelo resultado dos testes, enquanto a percepção dos alunos com baixa habilidade percebida pareceu ser mais influenciada pelo ambiente altamente normativo em que decorreram as aulas e os testes.

Como tivemos oportunidade de referir, o estudo dos objetivos pessoais consoante padrões de pensamentos, crenças e comportamento afetivo que orientam a ação dos alunos, identifica basicamente duas metas norteadoras do envolvimento acadêmico nas situações de ensino-aprendizagem: uma personalista, auto-promotora e voltada para a performance (*ego orientation*) e outra centrada no desenvolvimento do domínio de habilidades (*task orientation*). Os indivíduos orientados por um ou outro objetivo são propensos a utilizar diferentes concepções de habilidade e, da mesma forma, interpretar e reagir distintamente aos eventos letivos. As investigações conduzidas sob esta orientação teórica abrangem também a perspectiva desenvolvimental em relação ao gênero e estágio madurescente do aluno. No âmbito das atividades físicas e desportivas alguns estudos têm examinado as relações entre a competência percebida e as metas que orientam a conduta do aluno.

Sob a perspectiva longitudinal Sarrazin, Guillet & Cury (2001) investigaram o efeito do clima motivacional orientado para a tarefa e para a performance, proporcionado pelos treinadores a 236 andebolistas do gênero feminino, na faixa

etária de 13 a 15 anos. As atletas externaram a percepção de competência (entre outras variáveis estudadas) em questionários, enquanto o clima motivacional das sessões foi avaliado. Os resultados mostraram que o ambiente orientado para a tarefa constituiu um preditor positivamente associado ao sentimento de competência, enquanto o ambiente orientado para a performance foi negativamente associado à mesma variável.

Xiang & Lee (1998) investigaram as alterações da percepção de habilidade sob a perspectiva desenvolvimental, a relação entre a percepção de habilidade e as metas de orientação dos alunos, bem como as avaliações dos professores sobre a competência dos alunos nas habilidades especificamente desenvolvidas nas aulas investigadas. A amostra foi constituída por 308 alunos do 4º, 8º e 11º ano de escolaridade. O conceito de habilidade se diferenciou consoante a evolução dos alunos pelos graus de ensino. Isso levou a concluir sobre a influência do estágio de desenvolvimento do aluno relativamente à concepção de habilidade. Os alunos mais novos compreenderam a habilidade como um constructo relativamente indiferenciado e não distinguiram habilidade e esforço. À medida que a análise evoluiu através dos estágios de ensino, os alunos tenderam a julgar a habilidade como um constructo relativamente estável que pode limitar ou potencializar o efeito do esforço sobre a performance.

Inusitadamente, o estudo não comprovou o declínio da habilidade percebida pelos estudantes, à medida que evoluíram através dos graus de ensino, como sugere a literatura. As autoras atribuíram esta ocorrência ao avançado grau das turmas. No entanto a relação positiva entre a competência percebida e a avaliação dos professores aumentou conforme a análise evoluiu do 4º para o 11º anos de escolaridade, indicando que os alunos se tornaram mais realistas e suas avaliações se compatibilizaram, na medida direta, com as apreciações docentes.

A investigação comprovou a relação entre a percepção de habilidade e as metas incorporadas pelos alunos nas aulas de educação física. Esta relação, suportada pela teoria, ajuda a entender a complexidade que envolve a tríade 'metas de orientação-competência-estágio de desenvolvimento'. O padrão relacional indicou que a percepção de competência dos alunos mais jovens se relacionou positivamente com as metas orientadas para o domínio das habilidades. No entanto a força da relação diminuiu à proporção que a análise avançou através de estágios mais avançados de desenvolvimento, entre os quais observou-se a tendência da habilidade percebida se relacionar com os objetivos pessoais normativos, traduzidos

na comparação social do desempenho ou na demonstração de superioridade em relação aos pares.

Isto tem sérias implicações para o ensino, pois a literatura sugere que os alunos orientados para o domínio das habilidades tendem a valorizar o esforço empreendido nas tarefas de aprendizagem e estabelecem os padrões de performance com base em critérios pessoais e internos mostrando-se, por isso, mais motivados e persistentes. Por outro lado, por considerarem a habilidade como valência consolidada e passível de pouca variação face ao esforço, os alunos orientados por metas personalistas ou normativas tendem evitar as tarefas que lhes pareçam acima das possibilidades ou compreendam que envidar esforço não acarretará o reconhecimento social desejado.

Também Xiang, Lee & Williamson (2001) se ocuparam em verificar como infantes e adolescentes avaliavam a própria habilidade na disciplina de educação física, que critério utilizavam para fazê-lo e em que grau os alunos com diferentes concepções de habilidade valorizavam a eficácia do esforço para produzirem formulações sobre a habilidade. Embora existam indicações sobre a possibilidade das medidas de competência percebida se diferenciarem face ao gênero dos alunos (Harter, 1982; Lee *et. al.*, 1999), isto não foi verificado nesta investigação. Embora as autoras tenham percebido a tendência dos adolescentes recorrerem à comparação social para avaliar sua habilidade, este parâmetro foi utilizado tanto pelas crianças, quanto pelos adolescentes. Outro resultado que chamou a atenção foi o fato de vários alunos adolescentes preservarem a crença no esforço como meio para se tornar mais habilidoso.

Face a algumas evidências ligeiramente destoantes ou não suportadas plenamente pela teoria, as autoras argumentam que algumas diferenças poderiam ser explicadas em função da natureza distinta e particular do contexto das aulas de educação física, se comparada com aqueles característicos de outras áreas disciplinares. De fato o contexto das aulas de educação física contribui para tornar pronto e imediatamente público o desempenho quer para o aluno realizador, quer para seus colegas de classe. Dessa forma, se este contexto favorece ou, mesmo, incita a constante comparação entre pares, por outro lado permite testemunhar que, a exemplo do que acontece em muitas classes, inúmeros casos ilustram o valor do empenho para o domínio das aprendizagens.

A literatura tem documentado a atitude estereotipada dos alunos face a algumas atividades consideradas mais apropriadas em função do gênero. Parece

existir acordo que os estereótipos podem influenciar as concepções e percepções de competência dos alunos, bem como o esforço e a persistência dedicados às atividades por eles consideradas mais ou menos apropriadas ao gênero.

Lee, Fredenburg, Belcher & Cleveland (1999), a partir da amostra de 745 indivíduos, estratificaram 50 alunos de ambos os gêneros que demonstravam forte estereótipo face ao basquete e à dança como atividades apropriadas aos meninos e meninas, respectivamente. Alunos de ambos os gêneros manifestaram acordo quanto aos fatores determinantes da competência nestas atividades. As categorias aceitação social, a constituição física/talento e o esforço abrangeram, nesta ordem, o conjunto de fatores associados à maior ou menor percepção de competência nas atividades. Os alunos de ambos os gêneros tenderam a conceber sua competência com base em parâmetros sociais (i.e., a dança é uma atividade muito efeminada para garotos; os garotos jogam todos os esportes e as meninas gostam de torcer) e contingenciados por fatores desenvolvimentais e maturacionais ou predisposição natural para as atividades (i.e., os garotos têm mais força, são mais altos e manejam a bola melhor; se as meninas se machucam, elas evitam o jogo... o jogo tem muito contacto físico).

Embora os alunos tenham valorizado o reconhecimento social da performance, consideraram que o reconhecimento do esforço e o ensino orientado para o domínio das habilidades através de apoio individualizado constituíam as melhores opções para os professores conseguirem mantê-los motivados e empenhados na prática. Merece registro o relato dos alunos a respeito do reconhecimento do esforço e apoio individualizado, estratégias de ensino sistematicamente referidas na literatura como potencializadoras do empenho discente nas atividades. Estas estratégias podem não funcionar no contexto semelhante ao estudado, i.e., o ensino-aprendizagem de um conteúdo sobre o qual o aluno demonstra atitude negativa ou, diríamos, em relação ao qual se sinta pouco habilitado devido à baixa percepção de competência. Primeiro, o reconhecimento do esforço pode não ser suficientemente forte para superar as influências sociais e, segundo, o apoio pedagógico individualizado tende a tornar público o potencial ou as limitações dos alunos.

Os processos psicológicos não determinam isoladamente o comportamento. A literatura sobre a mediação cognitiva ampliou a nossa compreensão relativamente à intersecção desses processos e a complexidade que envolve a interpretação do pensamento e da ação. Esta evidência tem demandado abordagens metodológicas

cada vez mais complexas e multifacetadas.

A metodologia de investigação do pensamento do aluno sob a perspectiva dos objetivos enquanto processos intencionais, por vezes tem sido combinada com o estudo das causas atribuídas pelo aluno para explicar o seu sucesso/insucesso. No âmbito da educação física, a reunião destas duas orientações teóricas ainda não se traduz em expressiva quantidade de estudos. Entretanto, tem provido importantes *insights* para a compreensão do intrincado processo cognitivo utilizado pelo aluno, quer como causa quer como efeito do envolvimento nesta área disciplinar.

À luz da teoria atribucional, a forma como o indivíduo percepciona e avalia as causas associadas aos resultados obtidos em qualquer atividade humana, influencia a conduta pelas consequências psicológicas inerentes às atribuições (emoções e expectativas futuras), desse modo, repercutindo indiretamente sobre o comportamento (Mourão, 1997).

A investigação conduzida por Walling & Duda (1995) contempla a reunião dessas abordagens, enquanto propõem estabelecer as relações entre diferentes orientações de objetivos e a percepção das causas do sucesso académico em educação física. A amostra foi composta por 144 alunos, com média de idade de 15,2 anos ($\pm 0,78$).

Os resultados evidenciaram os estudantes maioritariamente orientados para a aprendizagem, denotando a concepção voltada para o domínio de conhecimentos e habilidades, em vez da orientação centrada no ego. Os alunos orientados para a tarefa reportaram fortes crenças que o sucesso na disciplina dependia do interesse manifestado através do esforço, satisfação e cooperação em classe. Entre os alunos orientados pela perspectiva normativa, o sucesso na educação física encontra forte apelo na habilidade percebida.

Foram identificadas poucas diferenças relativamente ao gênero. A maior distinção encontrada se deveu ao fato dos rapazes demonstrarem claramente a orientação por objetivos personalistas, enquanto as garotas assumiram metas mais voltadas para o domínio das tarefas.

Martinek & Griffith III (1994) estudaram grupos de alunos com distintos traços psicológicos, a saber: alunos com sentimento de incapacidade académica ou desmotivados (*learned helplessness*) e alunos com alto sentimento de capacidade ou orientados para o sucesso académico (*mastery oriented*). Pretenderam verificar a natureza das causas atribuídas aos resultados académicos obtidos na disciplina de educação física, por alunos de diferentes faixas etárias. A designação do primeiro

grupo de alunos se deve ao fato de se sentirem incapazes de superarem o insucesso (Walling & Martinek, 1995; Wittrock, 1986), segundo a teoria, porque as causas atribuídas ao insucesso são percebidas como pessoais e imutáveis, como por exemplo, considerar a habilidade uma qualidade estável, i.e., o indivíduo é ou não é habilidoso (Carlson, 1995). Esses alunos se mostram extremamente pessimistas quanto as suas capacidades. Contrariamente, os alunos orientados para o sucesso, além de confiantes no próprio potencial, tenderam a referir às causas internas para justificar o sucesso, como a competência pessoal, e às causas externas para explicar o fracasso (o azar, o comportamento do professor, a dificuldade da tarefa). Além disso, esses alunos conceberam a habilidade como constructo instável e, portanto, passível de alteração, podendo ser incrementada. Este perfil psicológico se mostra persuasivo à persistência e à busca pela melhoria da competência pessoal.

Os resultados no grupo de alunos com idade mais avançada coadunaram com os traços psicológicos propostos na teoria,. A maioria absoluta dos alunos com maior sentimento de capacidade atribuíram o fracasso à falta de esforço e, alguns poucos à falta de habilidade. Inversamente, a maior parte dos alunos com sentimento de incapacidade relataram a falta de habilidade como motivo dos fracassos e poucos referiram a falta de empenho como causa primária. Os perfis psicológicos foram determinantes do comportamento em classe, tendo influenciado diretamente o empenhamento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Possivelmente, o fato dos alunos mais jovens não distinguirem os conceitos de habilidade e esforço tenha contribuído para a inexistência de diferenças significativas entre os grupos, relativamente às causas atribuídas às realizações.

Mourão (1997) investigou as percepções pessoais e crenças de 315 alunos do ensino secundário acerca do sucesso e insucesso no âmbito da educação física. O autor propôs, entre outros, distinguir as atribuições causais em função das características pessoais dos alunos.

As concepções de sucesso e insucesso na educação física manifestadas pela totalidade da amostra foram associadas, em pólos opostos, à competência de realização (aprendizado e evolução no domínio das atividades); à satisfação, prazer e divertimento resultantes da participação; ao estabelecimento de relações positivas e consecução de aprovação dos colegas e professor. As valências positivas e negativas associadas às referidas variáveis dão significado ao sucesso e insucesso, respectivamente.

Entre as causas associadas ao sucesso e insucesso, entre outros, aparece o esforço e empenho despendido na realização das tarefas. Foi visto como positivo o fato dos alunos classificarem as causas de sucesso e insucesso como internas (dependente do próprio aluno), instáveis (que podem ser alteradas) e controláveis (pelo próprio aluno ou outras pessoas). Embora não tenha constituído objetivo do investigador, merece referência o fato da amostra tendencialmente perceber de forma positiva a própria competência.

Embora o estudo não tenha permitido determinar com clareza a associação entre as características pessoais e as crenças quanto ao sucesso e insucesso na educação física, alguns resultados podem ser destacados:

- Os rapazes demonstraram possuir maior sentimento de competência e se preocuparem mais com a obtenção de sucesso na educação física. Além disso associaram o sucesso à concepção ego/competitivo – a superioridade sobre os pares e valorização das vitórias.
- Os rapazes atribuíram menor importância à competência para as aprendizagens como causa do insucesso, enquanto as meninas anexaram considerável importância ao fator;
- As causas atribuídas pelos rapazes ao sucesso e insucesso foram classificadas como internas e externas, respectivamente. Por seu turno, as garotas classificaram as referidas causas como internas.
- Coerentemente com os resultados anteriores, o insucesso parece afetar mais as garotas que os rapazes.

Embora a caracterização das variáveis em função da faixa etária dos alunos não tenha provido informações que permitissem distinguir os grupos, os alunos mais jovens (15 a 17 anos) conceberam o insucesso como a incapacidade para o domínio das atividades propostas. Os alunos mais velhos (18 anos em diante) atribuíram o sucesso ao esforço e à competência na disciplina. Possivelmente o demasiado avanço na idade dos sujeitos tenha contribuído para maiores distinções entre os grupos de alunos. No início da adolescência os alunos denotam maior estabilidade relativamente aos objetivos que orientam o envolvimento na disciplina e isso pode ter reflexos para as crenças e concepções de sucesso/insucesso na educação física.

Portman (1995) abordou qualitativamente as experiências vivenciadas por 13 alunos considerados menos habilidosos na educação física. Estes alunos foram observados nas aulas e submetidos a entrevistas. Embora não tenha sido preponderante, o sucesso aparece associado à capacidade de aprendizado e

domínio do conteúdo sendo, a habilidade, considerada entre as causas para ser bem sucedido na disciplina. A quase totalidade dos alunos atribuiu o insucesso à falta de capacidade para concretizar a aprendizagem. Os traços de incapacidade percebida (*learned helplessness*) pareceram evidentes, enquanto a causa do insucesso foi classificada como interna (falta de competência) e estável – em vista da minimização do esforço como meio para superar as deficiências pessoais.

Carlson (1995) estudou alunos aos quais denominou ‘alienados’ nas aulas de educação física. Os 22 alunos que se enquadraram nesta categoria representaram o estrato retirado do grupo de 105 alunos do 7º ao 12 ano de escolaridade. Além de não gostarem da disciplina, motivo pelo qual foram designados alienados, atribuíram esta atitude à falta de significado das atividades desenvolvidas nas aulas, à falta de controle sobre os eventos sucedidos na classe e à falta de habilidade para a prática de esportes. Os alunos perceberam a habilidade como uma entidade sobre a qual não tinham qualquer controle, de caráter imutável a despeito da prática ou esforço, ou ainda das condições da instrução.

O baixo sentimento de competência se reflete no pânico demonstrado durante a participação em situações de aprendizagem de natureza competitiva. Alguns relatos ilustram o desconforto sentido pelos alunos ao serem observados pelos companheiros e diante das suas expectativas. Invariavelmente justificam a alienação e o isolamento com base no temor de serem ridicularizados. Como já tivemos oportunidade de referir, o ambiente ensino-aprendizagem da educação física é muito explícito e o relato provido pelos estudantes neste estudo reforça essa ideia. Entretanto, as atividades alternativas desprovidas do senso competitivo foram consideradas pelos alunos como mais aprazíveis e reduziu o sentimento negativo face à educação física.

A propósito, Smith & Goc-Karp (1994) descrevem a formação de grupos preestabelecidos pelos alunos na turma como fator altamente desestabilizador para os alunos considerados alienados. Como referem, alguns grupos baseiam a forma de organização na habilidade ou competência física e aqueles que não se enquadram nesse requisito são marginalizados através de zombarias e intimidação.

No experimento conduzido por Tjeerdsma, Rink & Graham (1996), a unidade de Badminton foi ensinada através de três distintas abordagens de ensino: ensino baseado no desenvolvimento das habilidades básicas do jogo, da tática e a combinação de ambas, além do grupo de controle. Os estudantes identificaram diferenças entre as aulas habituais de educação física e as experiências vividas na

unidade experimental de ensino, alegando que a unidade foi mais longa que o habitual e porque eles perceberam que foram ensinados durante toda a unidade experimental de ensino, levando os autores a conjecturar que, nas práticas habituais, os professores destinam poucas sessões para o desenvolvimento de habilidades e o restante para a prática do jogo. O estudo não revelou diferenças significativas entre os grupos, apesar do ensino combinado ter refletido nível levemente superior em termos de percepção de progresso na modalidade.

7. Percepção de expectativas do professor

São vários os fatores que contribuem para formar as percepções pessoais dos alunos. Como já tivemos oportunidade de abordar os jovens são susceptíveis às influências da família e do meio social de convívio, os quais comportam inúmeras fontes de expectativas.

No ambiente escolar, espaço peculiar de socialização, o comportamento do professor representa o elemento fundamental para influenciar as percepções que os alunos alimentam de si próprios. Estes comportamentos deixam transparecer de forma subliminar as expectativas do professor e, indiretamente, podem influenciar e sustentar certos tipos de comportamento e performance do aluno. É isso que nos ensina a profecia de auto-realização, ou como também é conhecida, a teoria do efeito pigmalião (Rosenthal & Babad, 1985; Martinek, 1981).

Consoante a literatura, as expectativas são originadas em consequência de impressões relacionadas com as características de professores e alunos ou, adicionalmente, mediante a interação de ambas (Martinek, 1981; Tauber, 1998).

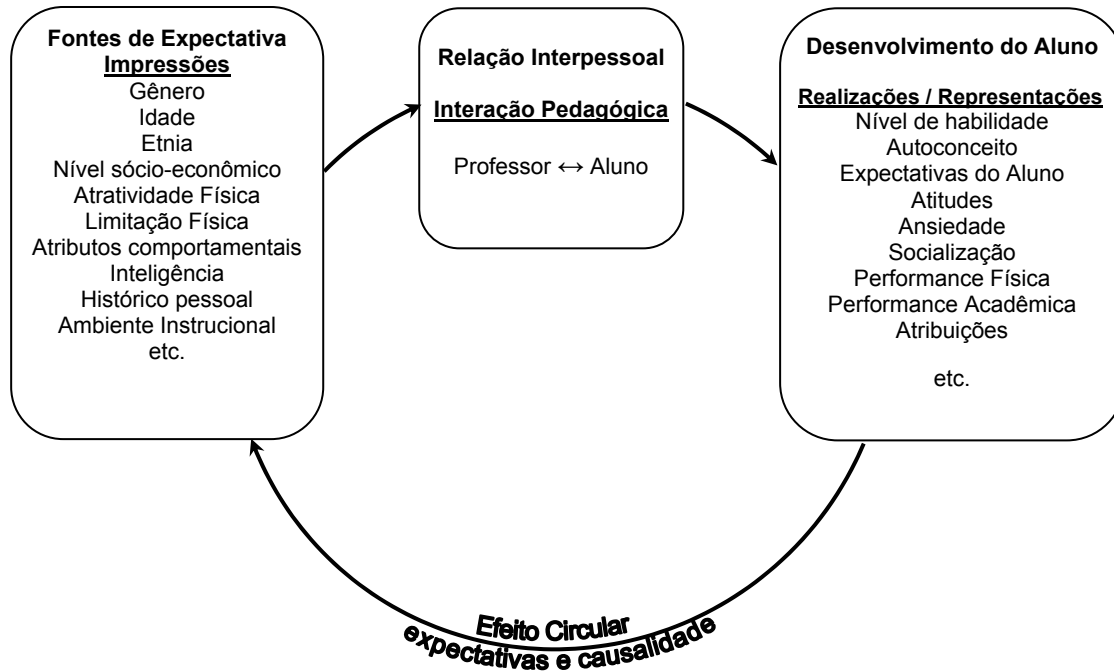
Ao concebermos a interação pedagógica como espaço de trocas e influências recíprocas entre os intervenientes (Clark e Peterson, 1986), e a cognição como processo ativo de tratamento das informações que, em última instância, determina o comportamento (Shulman, 1986; Wittrock, 1986), devemos aceitar com naturalidade a existência do fenômeno das expectativas a fomentar os comportamentos e percepções de professores e alunos.

O modelo proposto por Martinek (1981) abrange quatro grandes áreas e respectivas variáveis, num *continuum* relacional determinante das expectativas e realizações (Figura 9).

O modelo concebe um conjunto de impressões que servem como ponto de partida para a formulação das expectativas, por isso, assim denominadas ‘fontes de expectativas’. As impressões mais correntes são o gênero, a idade, etnia, nível

sócio-econômico, inteligência, habilidades, atratividade física, limitações físicas, atributos comportamentais, histórico do aluno e ambiente instrucional, entre outras vislumbradas pelos professores ou investigadores. A interação entre as características de professores e alunos fomenta diferentes tipos de relações entre os sujeitos.

Figura 9. Modelo para o estudo do efeito pigmalião na educação física. Traduzido e adaptado.



Traduzido e adaptado. Fonte: Martinek, 1981

As relações inter-pessoais tomam corpo na interação pedagógica comum no processo ensino-aprendizagem. Assume relevante importância pois se converte no espaço de observação dos padrões e dinâmicas das relações interativas empreendidas entre o professor e o aluno, em função das características prévias.

As realizações e representações formuladas representam o resultado dos tipos de interações constatadas durante o ensino e a aprendizagem. Destas resultam consequências diversas tanto para os alunos quanto para o professor. Os alunos são afetados quanto aos progressos de aprendizagem e formulações psicológicas ao nível do autoconceito, atitudes, expectativas, atribuições, que incidirão sobre o comportamento observável e, por extensão, representarão *inputs* a funcionar como novas fontes de expectativas dos professores.

O autor refere que a natureza contínua e causal do modelo foi inspirada na hipótese formulada por Palardy (1969), para quem a proposição de uma profecia é também um ato de criação de condições para que ela se realize.

É importante assinalar o princípio norteador do modelo, o qual pressupõe a ação das expectativas na sustentação de níveis de desempenho, em vez de sua alteração, não obstante Cooper (1979) sustente que esta assumpção reduz consideravelmente a significância do fenômeno. O mecanismo chave transparece quando o aluno internaliza as expectativas do professor. Quando isso ocorre, a idealização da auto-imagem pelo aluno refletirá as ações e expectativas do professor.

As expectativas dos professores são críticas porquanto alimentam sentimentos e crenças compatíveis nos alunos, com consequências diretas sobre autoconceito e desempenho escolar (Martinek, 1989; Martinek, 1981; Martinek & Karper, 1981; Rosenthal & Babad, 1985).

Enquanto as expectativas elevadas seriam bem acolhidas no ambiente de ensino, por projetarem rendimentos compatíveis, as baixas expectativas neste modelo são demasiado preocupantes, haja vista o sentimento de incapacidade que pode gerar no aluno. Da mesma forma que rendimentos superiores sucedem às elevadas expectativas, os baixos rendimentos podem ser perpetuados pelas baixas expectativas formuladas (Tauber, 1998).

A literatura fornece indicações acerca da estabilidade das expectativas no ensino. A avaliação docente nas primeiras semanas de aula provavelmente gera esperanças que variam minimamente durante todo o ano letivo. A relação entre as expectativas medidas através das avaliações dos professores no intervalo de 3 semanas por Karper & Martinek (1982), apresentou índices de .83 a .96 relativamente aos juízos arrolados quanto à habilidade global, comportamento social e cooperação demonstrada pelos alunos nas aulas. Investigando as avaliações de 5 professores (dois especialistas e três regentes de classe) no intervalo de duas semanas, relativamente ao desempenho em educação física, Martinek (1980a) encontrou índices correlacionais que variaram entre .77 e .93. Ainda Martinek (1980b) investigou a estabilidade das expectativas de seis professores especialistas ao ensinarem 179 alunos, sendo 84 meninos e 95 meninas. Duas medidas foram realizadas no espaço de 8 semanas relativamente às expectativas de performance global, socialização, cooperação e raciocínio em turmas do 2º, 4º e 6º ano do ensino elementar. Os resultados foram apresentados para cada uma das variáveis e graus de ensino e variaram entre .68 para raciocínio no 4º ano e .96 para performance global no 6º ano, entre outros. Em Evertson, Brophy & Good (1972, apud Martinek, 1981) nove professores regentes ranquearam os respectivos alunos três vezes

durante o ano letivo com base nas expectativas sobre o desempenho acadêmico. Os resultados mostraram significativas relações entre o primeiro e segundo momento (.83 a .97) e entre o primeiro e terceiro momento (.74 a .93). As expectativas estabelecidas na primeira semana foram amplamente mantidas no decurso do ano letivo.

Especialmente a aparência física, a competência pessoal e o nível de empenhamento do aluno nas aulas de educação física, foram investigados no ensino elementar e parecem constituir poderosas fontes de expectativas.

Martinek, Crowe & Rejeski (1982, apud Flores, 2002), investigaram 120 alunos do ensino elementar e três professores, no intuito de verificar a influência da aparência física e percepção de esforço despendido pelo aluno sobre as expectativas dos professores. Os resultados indicaram não só a influência destas fontes sobre as expectativas dos professores, mas também o condicionamento das interações pedagógicas.

A expectativa docente sobre a expressão de esforço foi a variável que mais contribuiu para a variabilidade do autoconceito dos alunos, na investigação conduzida por Karper & Martinek (1982). O estudo centrou em turmas inclusivas compostas por 28 alunos com necessidades especiais brandas e 108 alunos “ditos normais”, visando determinar a influência de diversas impressões sobre o autoconceito dos discentes. As impressões docentes sobre a habilidade de raciocínio surgiram também a explicar variações no autoconceito dos alunos. Fatores como o gênero, a performance, a condição de “normalidade”, relações sociais, comportamento cooperativo, o professor, grau de ensino e etnia apresentaram valores desprezíveis.

Os autores julgaram estar diante de uma evidência do efeito circular, pois depreenderam que os professores, ao perceberem as dificuldades dos alunos, podem restringir as interações instrucionais com os mesmos induzindo, dessa forma, rendimentos insuficientes e, consecutivamente, detratando a auto-imagem dos discentes.

Flores (2002) investigou oito professores de escolas secundárias, distribuídos de modo equânime por gênero e nível de experiência. Cada professor foi estudado em relação a duas turmas. Trinta e dois alunos sobre os quais os professores depositaram altas e baixas expectativas foram estratificados à partir da amostra inicial de 321 alunos. O processo inicial de seleção do estrato foi realizado solicitando aos professores a designação sumária dos alunos por adjetivos

qualificativos. Posteriormente estes dados serviram para a construção de uma escala, a qual serviu de parâmetro para a escolha dos alunos a serem observados. Os qualificativos, tanto positivos (trabalhador, interessado, aplicado, etc), quanto negativos (preguiçoso, desinteressado, indiferente, etc) de maior frequência respeitaram às características relacionadas com o empenhamento e participação nas atividades. Outras designações, com frequência inferior, foram referentes ao comportamento dos alunos em classe (desestabilizador, irrequieto, problemático, disciplinado, calmo, etc.) e competências (talentoso, habilidoso, dotado, sofrível, fraquíssimo, etc.).

No estudo conduzido por Martinek & Karper (1984) três professores e 128 alunos do ensino elementar foram investigados, com vistas a verificar o efeito da idade na relação entre o esforço e a aparência física com as expectativas dos professores. Os resultados indicaram a relação significativa das variáveis aparência física e empenho acadêmico com as expectativas docentes, parecendo indicar que esta relação se avulta na interação com os alunos mais maduros.

A maior evidência do efeito das expectativas pode ser observada no decurso do processo ensino-aprendizagem. Numerosos estudos sugerem como as expectativas são transmitidas através de tratamentos diferenciados providos pelos professores durante a interação pedagógica e, em vista desta evidência, como influenciam as concepções e atribuições dos alunos, bem como as conseqüências sobre empenho acadêmico e aprendizado.

O tratamento diferenciado é observado nos diferentes padrões de interação dos professores com alunos sobre os quais alimentam altas e baixas expectativas. Os padrões podem se manifestar através da comunicação verbal ou não verbal do professor, da opção pela frequência de interação com os estudantes mais ou menos capazes ou da oportunidade de prática proporcionada aos alunos (Martinek, 1981).

Tauber (1998) e Martinek (1981) referem aos quatro fatores que, segundo a teoria de Rosenthal, transportam as expectativas dos professores no decurso da relação pedagógica, a saber: clima, *feedback*, fornecimento de informação (*input*) e suporte (*output*). O clima refere à atmosfera sócio-emocional ou estado de espírito criado pelo professor, os quais encerram expectativas subliminares, geralmente transmitidas de forma não verbal (mas não só) como é o caso dos sorrisos, abanos de cabeça, contactos visuais ou maior proximidade do(s) aluno(s). O *feedback* transmite informações de carácter cognitivo ou motor – detalhes da execução, instruções contingenciadas e de reforço às respostas esperadas; bem como afetivo

– elogios e críticas ao desempenho. O fornecimento de informação refere à tendência do professor priorizar informações aos estudantes sobre os quais alimenta altas expectativas. Finalmente o suporte diz respeito ao encorajamento e oportunidades de esclarecimentos para os alunos detentores de altas expectativas.

No estudo conduzido por Martinek & Karper (1984) mencionado anteriormente, relativamente aos alunos com idade mais avançada, as expectativas docentes respeitantes à socialização, cooperação com os pares e iniciativa de resposta se relacionaram significativamente com as impressões relacionadas à aparência física e desempenho. Entre os alunos mais novos, as expectativas sobre a socialização e cooperação com os pares se mostraram significativamente associados aos comportamentos de ensino do professor, mais especificamente, críticas e atenção dedicada durante a instrução.

Pimentel (1986) investigou em que medida os 192 alunos eleitos por 8 professores como mais e menos competentes mereceram tratamento diferenciado durante o ensino de duas modalidades esportivas. A comparação dos grupos de alunos resultou na constatação que os alunos mais competentes desfrutaram de maior quantidade de tempo nas atividades, mais tempo de prática específica, ao mesmo tempo em que receberam mais *feedback* dos professores.

Na abordagem analítica promovida por Flores (2002), estudo já referido, os comportamentos docentes considerados produtivos foram tendenciosamente orientados para os alunos sobre os quais foram depositadas altas expectativas, embora nem sempre com valores significativos. Relativamente aos alunos identificados pelas altas expectativas dos professores, a significância foi restrita às seguintes condições: (a) Nas interações interpessoais foram identificados pelo nome ou sobrenome com maior frequência pelos professores do gênero masculino; (b) receberam mais interações entusiásticas das professoras. Os professores se dirigiram mais aos alunos identificados por baixas expectativas; (c) receberam mais *feedback* prescritivos das professoras se comparado com os pares do gênero masculino.

São poucas as investigações que estudam o efeito das expectativas sob o ponto de vista dos alunos. Não obstante revele importantes processos cognitivos dos docentes pelas conseqüências que parecem acarretar para a relação pedagógica e seus resultados, justifica-se o estudo sob perspectiva dos alunos e como o processamento e a interpretação que formulam interferem no comportamento final. Afinal, alguns resultados conflitantes parecem indicar que os

alunos nem sempre interpretam as ocorrências de ensino conforme intentado pelos professores (Lee & Solmon, 1992; Piéron, 1982; Martinek, 1989).

Esta questão pôde ser constatada no estudo desenvolvido por Martinek (1988). A investigação teve por objetivo conhecer os padrões de comportamento docente observado *versus* percebido pelos alunos sobre os quais foram depositadas altas e baixas expectativas, bem como as causas atribuídas pelos alunos para as condutas. A amostra reuniu 11 professores do ensino elementar e 60 alunos identificados pelas altas (n=27) e baixas (n=33) expectativas relativamente ao nível de performance no ano escolar. As percepções discentes recolhidas por meio de entrevistas foram comparadas com as codificações do comportamento docentes relativamente aos elogios e encorajamentos, *feedback* acadêmico e comportamental. A principal diferença verificada entre os grupos de alunos foi relativa ao *feedback* acadêmico e elogios. Apesar dos alunos identificados por altas expectativas terem sido mais corrigidos e menos elogiados, quando questionados, informaram terem recebido mais elogios que correções. Por sua vez, embora os alunos de baixas expectativas tenham recebido mais elogios denotaram maior acurácia na identificação dos comportamentos dos professores. Relativamente às causas, os alunos de altas expectativas atribuíram os *feedback* recebidos às características dos professores, enquanto seus opositos às causas pessoais.

Ainda assim, são numerosas as evidências a confirmar a percepção dos alunos sobre as expectativas subliminares aos comportamentos do professor. Weinstein, Marshall, Brattesani & Middlestadt (1982), constataram que os alunos de alto rendimento pensaram receber expectativas mais altas de seus professores e mais oportunidades de escolhas que seus opositos. Em Daniels (1983), os rapazes se sentiram mais elogiados pelo professor, enquanto as meninas percebem ter poucas chances e papéis de liderança.

Conquanto o comportamento do professor não tenha sido objeto de observação, os alunos também foram ouvidos no estudo conduzido por Gagnon, Martel, Grenier, Pelletier-Murphy & Dumont (1995). Três professores do 5º e 6º ano revelaram as expectativas em termos de performance esportiva, cooperação e esforço, sobre os alunos das turmas onde lecionavam, totalizando a amostra de 81 sujeitos. As percepções dos alunos sobre o comportamento dos professores foram recolhidas através da técnica de grupo nominal (Brunelle, Drouin, Godbout & Tousignant, 1988, apud op. cit.). Sob o ponto de vista dos alunos as baixas expectativas ficam evidentes nos comportamentos (a) de punição, reprimendas e

ridicularização; (b) nas interações menos frequentes; (c) na menor frequência de solicitações e felicitações ou maior severidade nas avaliações; (d) na menor aceitação de proposições ou comentários; (e) na menor concessão de privilégios e demonstração de menos confiança. Por outro lado, as altas expectativas foram associadas a (a) menos punições, reprimendas e avaliações severas; (b) mais solicitações, felicitações, encorajamentos, concessão de privilégios, interações cordiais, aceitação de ideias e comentários, suporte e ajuda; (c) referência aos alunos como exemplo.

No estudo de Weinstein e Middlestadt (1979) os alunos de diferentes séries de ensino identificaram diferentes condutas docentes face à distinção do nível de habilidade dos alunos. Em outro estudo (Cooper & Good, 1982), os estudantes que suscitavam elevadas expectativas nos professores, perceberam receber menos críticas e mais elogios do que os alunos que suscitavam baixas expectativas.

A transmissão de baixas expectativas evidenciadas na relação pedagógica, na estruturação das situações de aprendizagem e na interação social com os pares, resulta na internalização de sentimentos e percepções compatíveis e reflete as aquisições e representações pessoais formuladas pelos alunos em todas as áreas disciplinares, inclusive na educação física (Treanor *et.al.*, 1998).

Diversos estudos mostram a importância de se considerar como os processos instrucionais afetam as cognições discentes. Stayrook, Corno & Winne (1978) mostraram a correspondência do rendimento com as percepções dos alunos sobre a estruturação do ensino e reação do professor. Em função do ambiente de ensino, o aluno formula diferentes percepções que influenciam as estratégias de aprendizagem e, por conseguinte, a forma como se comporta frente a uma dada realidade. Segundo Stipek (1981) desde os anos iniciais da escola primária, os alunos já são possuidores de percepções sobre seu desempenho escolar. Stipek & Hoffman (1980) afirmam que já nas séries iniciais é possível observar diferentes expectativas de atuação escolar entre jovens alunos com alto e baixo rendimento.

Segundo Martinek (1989), parece não existir dúvida de que aquilo que o aluno pensa ser capaz de fazer, bem como aquilo que ele percebe que outras pessoas esperam que ele faça, influenciam sua auto-confiança, suas interações, performance e a sua capacidade para aprender outras tarefas. Em Bibick (1999), a percepção de habilidade de 50% dos alunos que compuseram a amostra foi concordante com as expectativas dos professores. Isto, somado a evidência de tratamentos diferenciados para alunos com diferentes níveis de habilidade, levou a autora a concluir que a

percepção de competência introjetada pelos alunos foi influenciada pelas expectativas do professor. Em Xiang & Lee (1998), a auto-avaliação de competência reportada pelos alunos foi positiva e significativamente relacionadas com as avaliações docentes em todas as turmas investigadas (4º, 8º e 11º ano). O índice de correlação foi tanto maior quanto a análise evoluiu entre os graus de ensino.

A partir da metade da escola primária a faculdade perceptiva é aprimorada e o jovem começa a distinguir as possíveis causas do sucesso acadêmico (Nicholls, 1979). Então, no que respeita ao ensino propriamente dito, o aluno desenvolve a capacidade de apreensão sobre a natureza das atividades propostas e intenções subtis anexas ao comportamento docente. Por um lado comparará suas execuções com as de seus colegas de classe e, por outro, as informações recebidas direta ou indiretamente do professor, respectivamente, sobre suas execuções e as de seus colegas. A conjugação desses fatores permite aos alunos perceberem o tratamento diferenciado dispensado pelos professores aos alunos de alto e baixo rendimento.

A compreensão desses mecanismos adquire relevância para a compreensão do processo ensino-aprendizagem pois, se muito do que os alunos crêem ser capazes de realizar depende em alguma medida das expectativas dos pares sociais, todo esforço deve ser empreendido no sentido de veicular estímulos positivos, mas contingenciados em função dos objetivos, estratégias de aprendizagem e padrão de participação dos alunos. O professor necessita ser sensível às diferenças existentes entre os alunos e, assim, agir de modo a fomentar o sentimento positivo de competência e espírito empreendedor dos aprendizes (Xiang *et. al.*, 2001).

PARTE II - METODOLOGIA

CAPÍTULO III
OBJETO DE ESTUDO

CAPÍTULO IV
PROCEDIMENTOS, MÉTODOS E *INSTRUMENTARIUM*

PARTE II

METODOLOGIA

CAPÍTULO III

OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo, definimos o design do estudo, enunciaremos a problemática sobre a qual nos debruçamos, os objetivos e questões a investigar, finalizando com a identificação sumária das variáveis sob estudo.

1. Modelo e Design Metodológico

A importância de uma área de estudos para a ciência passa pela constatação de problemas a solucionar, bem como pela evidência do recurso a métodos e técnicas de investigação adequadas (Popper, 1987; Pereira, 1998). A assertiva consubstancia a importância de expor o problema e os referenciais epistemológicos e metodológicos que guiam o desenvolvimento de uma investigação, tornando explícitas as assumpções inerentes.

Qualquer investigação que se ocupe da análise do processo ensino-aprendizagem tem por objetivo, direta ou indiretamente, a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem e formação discente. Esta investigação se insere no âmbito da pesquisa sobre o ensino da educação física, assim definido por Silverman (1991,352): *“research on what teachers and students do and how this affects and relates to learning and the social dynamics of the class.”* ou, como denominada por Macdonald *et. al.* (2002), pesquisa em pedagogia da educação física.

Investe na identificação de fatores associados à eficácia pedagógica, com foco sobre a análise das relações existentes entre os elementos conceituais e perceptuais, decisionais e comportamentais dos professores, percepções pessoais dos alunos e o desempenho acadêmico. Enquanto observamos a emergência de vários estudos a perseguir tal objetivo, notamos que são escassos aqueles que desenvolvem uma análise multidimensional do fenômeno educativo, compreendendo as distintas etapas e fatores associados, respectivamente, ao ato pedagógico e aos atores do processo, i.e., os professores e os alunos. Este estudo se distingue exatamente pelo fato de investigar o processo ensino-aprendizagem sob múltiplas perspectivas, relevando a interface existente entre os pensamentos e comportamentos docentes e as percepções pessoais dos alunos relativamente à auto-competência percebida, atitudes, percepção de expectativas docentes e

estruturação do ensino, enquanto mediadoras do progresso acadêmico dos alunos.

Como tal, um estudo que se proponha a esta tarefa, deve considerar não só o arcabouço de conhecimentos até então produzidos, mas também as vias mais adequadas à obtenção de informações que, senão resulte na resolução plena dos problemas identificados, contribuam para iluminar suas facetas e acrescer o domínio do cognoscível.

O debate histórico sobre a superioridade de certas abordagens metodológicas na pesquisa tem se deslocado para a consideração do virtuosismo e limitações de métodos e técnicas particulares, reconhecendo que as questões investigadas determinam os métodos, não o contrário (Silverman, 1991; Pereira, 1998; Macdonald *et al.*, 2002). Torna-se cada vez mais relevante o senso de que nenhum método, por si só, é capaz de responder todas as questões levantadas por uma investigação. Destarte, é crescente a aceitação da complementaridade e coexistência de distintas abordagens metodológicas, como via para responder à complexidade dos problemas postos pelas pesquisas nas áreas de ciências sociais e educação, em detrimento da perspectiva paradigmática que promove a superioridade, disjunção e incompatibilidade entre os diferentes métodos (Shulman, 1986; Cook & Reichardt, 1986; Sparkes, 1991; Silverman, 1991; Onofre, 2000, 2003; Macdonald *et al.*, 2002).

O *design* deste estudo abrange quase a totalidade das dimensões presentes no plano da pesquisa sobre o ensino descrito por Shulman (1986), nomeadamente, os pensamentos, ações e capacidades dos professores, as interações ocorrentes no processo ensino-aprendizagem e os pensamentos e capacidades dos alunos. Alinham-se ainda na proposta, variáveis contextuais relativas aos grupos de indivíduos (alunos), turmas e características das escolas, como pano de fundo da análise qualitativa e quantitativa.

Embora todas as dimensões implicadas em um estudo admitam uma abordagem metodológica unívoca (Shulman, 1986; Cook & Reichardt, 1986), recusamos a assumpção da preponderância de um único método ou abordagem paradigmática e, portanto, o risco de incorrermos no dogmatismo doutrinário, legitimado na adoção de vias metodológicas singulares (Pereira, 1998). Adjacente a esta decisão está a crença de que, no estágio em que se encontra a pesquisa sobre o ensino, somente através de várias lentes e da triangulação de dados e metodologias podemos nos aproximar da verdade, ainda que, principalmente no âmbito da educação e ciências sociais, consideremo-la transitória. Dessa forma,

apesar dos perigos que se insinuam numa abordagem desta natureza, compartilhamos do entusiasmo bem como dos cuidados referidos por Shulman (1986), quando afirma:

These “hybrid” designs, which mix experiment with ethnography, multiple regressions with multiples case studies, process-product designs with analyses of student mediation, surveys with personal diaries, are exciting new developments in the study of teaching. But they present serious dangers as well. ...However, the alternative strategy that reduces the richness of teaching to nothing more than the atomism of a multiple variable design may be even worse. (4)

Os *designs* híbridos, face à complementaridade epistemológica e metodológica que proporcionam, favorecem a múltipla abordagem das questões levantadas pela investigação, vigoriza os achados como nenhuma perspectiva singular seria capaz de realizá-lo e promove a consistência dos resultados, na medida que a conjunção contribui para eliminar as fraquezas inerentes à utilização de métodos exclusivos (Cook & Reichardt, 1986).

Uma vez que a resposta aos problemas levantados na investigação perpassa distintos marcos epistemológicos, constituiu uma exigência o estabelecimento de um design, a par com os referenciais paradigmáticos identificados com as distintas dimensões em estudo. Dessa forma, foi com convicção que, estrategicamente, adotamos um modelo de estudo que reuniu enfoques qualitativo e quantitativo.

O enfoque quantitativo se consubstanciou na assumpção de uma lógica hipotético-dedutiva, a qual, ainda que baseada em postulados teóricos existentes, mostra-se comprometida com o desenvolvimento do conhecimento mediante o aprimoramento da teoria e eliminação de possíveis erros (Pereira, 1998). Dentre as técnicas e procedimentos de recolha de dados incluem-se os testes padronizados, a seleção aleatória de sujeitos, a observação sistemática do processo ensino-aprendizagem, registros de frequência mediante técnicas e instrumentos dedutivos, processos de validação e fidelização de instrumentos e observações e o tratamento eminentemente estatístico dos dados obtidos; recursos tradicionalmente associados à pesquisa quantitativa. A investigação é do tipo correlacional porquanto ocupa-se com a verificação de relações micromorfas – i.e., entre o pensamento e a ação do professor; entre as variáveis mediadoras do aluno; entre cada uma destas e o rendimento acadêmico; e macromorfas – i.e., ao pretender verificar as relações existentes entre os pensamentos e comportamentos de ensino do professor e as percepções dos alunos, bem como a influência deste conjunto com os produtos de aprendizagem. É ainda comparativo quando procede à comparação dos professores

mais e menos eficazes, bem como das respectivas classes de alunos, caracterizadas quanto ao sentimento de habilidade percebida, nível de progresso, gênero e idade.

Conquanto a essência da investigação se desenvolva sob a lógica positivista, com o espaço reservado à abordagem qualitativa pretendemos restringir o reducionismo, a descontextualização e a impessoalidade que consubstanciam as críticas à pesquisa quantitativa. Assim sendo, através da abordagem qualitativa, contextualizada, intentamos agregar sentido aos indicadores quantitativos de modo que, a sua interpretação, exprimisse os sentimentos, as expectativas, a razão e/ou o significado que transportavam as expressões pessoais dos sujeitos. Trata-se de extrapolar o explícito e o prontamente observável, em favor dos elementos implícitos nos discursos e práticas dos intervenientes.

A perspectiva qualitativa constituiu a via iluminativa para a evidência de regularidades, mediante a abordagem interpretativa dos significados radicados no objeto, natureza e causa das decisões de planeamento (pensamentos e decisões didáticas) e ações de ensino (instrução e relações sociais), tidos como expressão da subjetividade imanente aos sujeitos em função do contexto em que foram produzidos. Esta abordagem tanto norteou uma parte do processo de recolha dos dados, quanto subsidiou a interpretação dos resultados da investigação. Inicialmente, os dados obtidos através de duas modalidades de entrevista foram objeto de análise de conteúdo mediante a qual, indutivamente, identificamos as regularidades que subsidiaram a identificação e classificação de categorias de análise. Por outro lado, a abordagem hermenêutica dos pensamentos pré-interativos docentes resultou no reconhecimento e descrição das assumpções legitimadoras das decisões de planeamento e enforma um capítulo dos resultados desta investigação. Refira-se ainda o recurso às notas de campo a concorrer para a contextualização das interpretações produzidas no decurso do trabalho.

É notório a complexidade que envolve o processo ensino-aprendizagem. A magnitude do conhecimento produzido pelas diversas correntes ou programas de investigação confirma-o e revela pouco produtivo, senão deturpante, o estudo do fenómeno educativo ao abrigo de paradigmas singulares. À assumpção da coexistência de distintas abordagens paradigmáticas, está subjacente a explicação dos problemas sobre óticas distintas e, conseqüentemente, a possibilidade de robustecer o produto da investigação a partir de diferentes depósitos de conhecimentos e experiências (Cook & Reichardt, 1986). Foi com este intuito que

recorremos a diferentes correntes paradigmáticas no esforço de iluminar as questões levantadas nesta investigação.

O enfoque sob a perspectiva do critério de eficácia se traduziu tanto numa concepção normativa, a qual nos orientou na formulação de indicadores com vista à análise quantitativa; quanto numa concepção correlacional, enquanto, a partida, avaliou a eficácia pedagógica como função das relações empiricamente demonstráveis com o progresso acadêmico e/ou percepções e sentimentos discentes (Shulman, 1986).

É incontestável a contribuição do paradigma processo-produto para a assumpção da complexidade do fenómeno educativo. Grande parte do seu contributo deriva da evidência de que o estudo da eficácia pedagógica não deve prescindir da observação situada no processo ensino-aprendizagem (Carreiro da Costa, 1991). Foi com esta consciência que recorremos aos postulados deste paradigma, no intuito de analisarmos e registrarmos as ocorrências verificadas durante o desenvolvimento da relação pedagógica.

Contudo, é corrente a crítica que apenas a dimensão comportamental, por si só, não explica suficientemente a complexidade das relações estabelecidas no processo ensino-aprendizagem (Macdonald *et al.*, 2002; Silverman, 1991; Shulman, 1986). O estudo que pretende alcançar as múltiplas faces do fenómeno educativo não pode renunciar à abordagem da dimensão cognitiva dos intervenientes. Por isso, emprestamos os métodos do paradigma dos processos cognitivos do professor, com vista a conhecer e analisar os pensamentos, julgamentos e decisões que prenunciaram as suas expectativas e ações (Shavelson, Webb & Burstein, 1986; Clark & Peterson, 1986). Ainda pelo fato de importar conhecer os efeitos do comportamento de ensino do professor sobre as crenças, atitudes, percepções e expectativas dos alunos, bem como a compreensão destes links mediacionais com o rendimento acadêmico, nos apoiamos na teoria dos processos mediadores dos alunos (Wittrock, 1986) como norte dos procedimentos metodológicos, de análise e interpretação de resultados.

2. Enunciado do Problema

A evolução histórica da investigação no âmbito do ensino se caracterizou por, progressivamente, expandir o horizonte de análise sobre novas dimensões do fenómeno educativo. De um enfoque descontextualizado das características pessoais do professor ou dos experimentos laboratoriais (Shulman, 1986; Lee, 2003; Silverman, 1985), a pesquisa evoluiu numa sucessão de enfoques consubstanciados

na prevalência dos métodos de ensino, no estudo dos comportamentos de ensino do professor, na abordagem sobre o tempo no processo ensino-aprendizagem, na descrição, experimentação e correlação dos comportamentos verificados em classe com o rendimento acadêmico, na dimensão cognitiva de professores e alunos, vista como elemento mediador e preceptivo das condutas no decurso da relação pedagógica e, por isso, com imenso potencial para aprofundar o conhecimento da dimensão subjetiva em que está envolto parte do ensino e da aprendizagem.

Cada uma destas vias trouxe alguma contribuição para o estudo do processo ensino-aprendizagem, pôs à vista a complexidade do fenômeno educativo e, sobremaneira, revelou que o estudo exclusivo de uma dimensão não responde satisfatoriamente a todas as questões emergentes neste campo.

Na origem do nosso estudo está o interesse em conhecer como o ensino (concebido como conjunto de expectativas, decisões e comportamentos manifestos do professor) é percebido pelo aluno e de que forma o influencia psicologicamente. Este constitui o princípio de uma empreitada que pretende estudar a relação pedagógica e os efeitos sobre o seu sujeito e objeto, nomeadamente o aluno e a aprendizagem, em torno dos quais, direta ou indiretamente, repousam tantos investimentos sociais e investigativos.

Entretanto, as relações que se estabelecem no âmago do processo educativo são recíprocas e, portanto, não faz sentido estudar os elementos mediadores do rendimento acadêmico sem imergir e analisar o matiz social, comportamental, psicológico e contextual da relação pedagógica.

O conhecimento adquirido através da investigação educacional aponta para a necessidade de considerar o ensino e a aprendizagem na sua multidimensionalidade. O estudo sob esta perspectiva revela potencial para explicar o fenômeno educativo de forma integrada considerando, não só as relações micromorfas, circunscritas ao âmbito estritamente docente ou discente mas, também, as macromorfas, quando integram as dimensões referidas, a bem de prover a qualidade do ensino e esclarecer as relações com o progresso acadêmico.

Este estudo parte da identificação de variáveis de presságio e de contexto, evoluindo progressivamente através da análise do planeamento do ensino, da interação pedagógica, das intrincadas relações entre os processos perceptivos discente, da relação entre a conduta docente (pensamento e ação) e as percepções pessoais do aluno, bem como a influência deste conjunto sobre a aprendizagem em uma unidade experimental de ensino.

O intuito inicial de estudar as relações entre o pensamento e ação do professor e as percepções, sentimentos e atitude dos alunos nos conduziu, por um lado, ao estudo exclusivo dos pensamentos e ações dos professores e, por outro, à análise da relação dinâmica das variáveis psicológicas dos alunos com base nas percepções pessoais de habilidade, empenho acadêmico e atitudes.

O exame do ensino contemplou a verificação do conhecimento sobre o conteúdo, a análise da conduta pré-interativa e interativa do professor. O conhecimento do conteúdo foi verificado através de um teste escrito. No que respeita à fase pré-interativa do ensino, recorremos ao paradigma do pensamento do professor (Clark & Peterson, 1986), para caracterizar as expectativas e decisões de planejamento. O estudo desta dimensão do ensino contribui para a compreensão do processo psicológico que antecede e guia a ação do professor na fase interativa do ensino. Nesse sentido interessou conhecer as assumpções prévias do professor relativamente às variáveis didáticas que enformaram o planejamento da unidade e das aulas face ao contexto particular. A diagnose dos alunos, a formulação e o trato dos objetivos de aprendizagem, a previsão de mecanismos de diferenciação pedagógica, a natureza da avaliação e o mapeamento global das decisões pré-aula mereceram enfoque destacado.

A observação sistemática e heurística norteou a análise do comportamento de ensino do professor, com vista a evidenciar a gestão do ensino e a natureza da interação pedagógica.

O levantamento destas informações sustentou a análise da coerência entre o planejamento (pensamento) e o comportamento (ação) do professor no desenvolvimento do ensino e, por outro, forneceu os indicadores necessários para a verificação de associação com os pensamentos e percepções discentes.

Os estudos sobre o planejamento (*teacher planning*) tradicionalmente têm se concentrado, grosso modo, na comparação entre professores experientes e novatos, com vista a caracterizar tais ações em função da experiência profissional (Byra & Sherman, 1993; Januário, 1992; Solmon & Lee, 1991; Griffey & Housner, 1991; Housner & Griffey, 1985; Stroot & Morton, 1989; Twardy & Yerg, 1987; Placek, 1984) ou nível de *expertise* relativamente ao domínio do conteúdo (Schempp, Tan, Manross & Fincher, 1998; Schempp, Manross & Tan, 1998; Manross & Templeton, 1997). Alguns desses estudos, ou foram realizados mediante simulações, ou compreenderam apenas a análise da fase pré-interativa de ensino. São escassos aqueles que ultrapassaram a abordagem descritiva em busca dos efeitos do

planejamento sobre o comportamento de ensino do professor. Dessa forma, ao compararmos o planejamento de professores contrastados pelo nível de eficácia pedagógica, pretendemos contribuir para a identificação das regularidades, não só no que respeita à identificação de parâmetros de qualidade do planejamento mas, também, na verificação da associação entre o pensamento e a ação pedagógica, bem como dos padrões de conduta relacionados com a eficácia do ensino.

Considerando, ainda, que a influência do ensino sobre o rendimento acadêmico atravessa o filtro da mediação cognitiva dos alunos, ocupamo-nos em examinar em que medida os comportamentos de ensino influenciaram e/ou foram percebidos pelo aluno e de que modo se associaram com as suas prestações. Este enfoque torna-se preponderante quando aquiescemos com a idéia que a expressão dos pensamentos, crenças, sentimentos e percepções do aluno pode prover melhor compreensão, quer da sua participação e envolvimento nas atividades de aprendizagem, quer da influência sobre o seu progresso acadêmico, do que os indicadores derivados da observação sistemática do comportamento.

O enfoque unidirecional proposto no estudo, não implica desconsiderar a assumpção de reciprocidade entre o ensino e a aprendizagem mas, tão somente, estudar dois desses elos recíprocos, i.e., o primeiro entre o ensino e a cognição discente e, o segundo, entre estas cognições e os resultados de aprendizagem. Esta assumpção da teoria ressurte de mais investigações para corroborá-la (Wittrock, 1986).

3. Enunciado dos Objetivos

Introdutoriamente formulamos objetivos de caráter descritivo destinados a caracterizar as variáveis relativas aos professores e alunos. Quanto aos professores interessou-nos caracterizar o ambiente escolar e social, se bem que de uma forma breve e, em maior profundidade, o ambiente psicológico e interior do professor que contextualizou e influenciou a ação pedagógica.

Assim, procedemos à descrição, sob uma perspectiva interpretativa, do perfil pré-interativo e interativo revelado pelos professores, contextualizando a sua ação em função das variáveis de presságio e de contexto, destacando o processo de legitimação e justificação das decisões veiculadas no planejamento.

Quanto aos alunos interessou-nos descrever as suas percepções pessoais, em função da classificação por gênero, idade, classe de progresso na unidade experimental de ensino e competência percebida.

Tendo por base as variáveis em estudo, os objetivos foram enunciados com

enfoque operacional e deles originaram as questões a investigar. Os objetivos foram agrupados em função das dimensões que dão corpo ao estudo, ou seja, a análise dos pensamentos e comportamentos de ensino do professor e os processos mediadores dos alunos, incluindo as percepções pessoais sobre os comportamentos e expectativas transportadas pelos primeiros no decurso da prática de ensino.

Relativamente ao estudo das condutas pré-interativas e dos comportamentos interativos dos professores enunciamos os seguintes objetivos:

3.1. Verificar se os professores 'mais' e 'menos' eficazes revelam diferenças significativas quanto:

3.1.1. Ao nível de conhecimento demonstrado acerca do conteúdo de ensino e como este é mobilizado de modo a enriquecer o processo ensino-aprendizagem ou a fomentar a qualidade da aprendizagem;

3.1.2. Ao perfil pré-interativo consubstanciado nos indicadores qualitativos e quantitativos de pensamentos e decisões didáticas de planeamento, caracterizados relativamente às variáveis em estudo, com base nas concepções, crenças e teorias implícitas sobre o ensino, comunicados ou transparecidos pelos professores no decurso da investigação;

3.1.3. Ao perfil interativo respeitante à gestão do tempo de aula, ao apoio pedagógico fornecido aos alunos de diferentes grupos de habilidade, ao controle da disciplina e à manutenção do clima das aulas.

3.1.4. Às relações existentes entre os indicadores pré-interativos do planeamento e os comportamentos do professor na fase interativa do ensino.

No âmbito dos alunos, tendo como referência as classes de gênero, idade, progresso académico e competência percebida, enunciamos os seguintes objetivos:

3.2. Verificar se existe diferença entre os alunos, considerando as classes em análise relativamente às atitudes, percepção de competência, percepção de expectativas do professor e percepção dos procedimentos de ensino e das interações promovidas pelo professor;

3.3. Verificar se existe relação entre o sentimento de competência e a atitude dos alunos face à disciplina, ao conteúdo e ao professor;

3.4. Verificar em que medida o desempenho académico, as percepções de envolvimento académico (motor e cognitivo) e a percepção de expectativas do professor se relacionam com o sentimento de competência dos alunos (em conjunto e por grupos de habilidade);

- 3.5. Verificar se existe relação entre a percepção de envolvimento motor e cognitivo e as aprendizagens concretizadas pelos alunos;
- 3.6. Verificar a existência de relações entre as percepções discentes e as variáveis de processo, nomeadamente entre:
- 3.6.1. Percepções de envolvimento académico e tempo de prática disponibilizado nas aulas de salto em altura;
 - 3.6.2. Percepções sobre o comportamento disciplinar e clima e indicadores de intervenção disciplinar e interações afetivas promovidas pelo professor;
 - 3.6.3. Percepções discentes de conhecimento e alcance dos objetivos e indicadores de *feedback* académico;
 - 3.6.4. Percepções discentes sobre a estruturação do ensino e indicadores de diferenciação pedagógica na fase interativa de ensino.

4. Questões a Investigar

Tendo por base os objetivos do estudo, foram formuladas as questões a investigar abaixo enumeradas, as quais nos propomos a elucidar no decorrer desta investigação.

- 4.1. Os professores ‘mais e menos eficazes’ se distinguem, no que respeita ao nível de conhecimento do conteúdo? Logo, de que maneira o conhecimento do conteúdo se faz notar na formulação do planeamento e no desenvolvimento do ensino conduzido por estes professores?
- 4.2. Que perfil cognitivo caracteriza os professores ‘mais’ e ‘menos’ eficazes, relativamente a concepções pessoais, crenças e pensamentos didáticos? Face a esta constatação, de que maneira as concepções pessoais, crenças e teorias implícitas dos professores ‘mais’ e ‘menos’ eficazes, enquanto mediadores cognitivos, influenciam os procedimentos de planeamento e de ensino do professor? Os mediadores cognitivos perfilados pelos professores ‘mais’ e ‘menos’ eficazes se legitimam pela associação com os preceitos de qualidade do ensino?
- 4.3. A diferenciação pedagógica está diretamente associada ao ensino eficaz? Em que medida os professores baseiam as decisões de ensino em preceitos norteadores do princípio de diferenciação pedagógica? De que maneira os professores legitimam as decisões e ações mais ou menos comprometidas com o desenvolvimento do ensino adequado às capacidades dos estudantes? Que

variáveis relativas ao 'pensamento' (decisões didáticas) e à ação aparecem associadas à maior ou menor intenção e ação de diferenciação do ensino?

4.4. O processo de gestão das diferentes dimensões do ensino distingue os professores 'mais' e 'menos' eficazes? Em que medida a caracterização das variáveis de processo se legitima pela associação com preceitos de eficácia pedagógica e qualidade do ensino? Existe associação entre a caracterização das variáveis de processo e as decisões enunciadas na fase pré-interativa do ensino?

Face ao interesse em conhecer o perfil mediacional dos alunos de distintas classes, no que respeita (a) à associação entre as diversas dimensões do pensamento; (b) à associação do pensamento com a habilidade percebida e desempenho; (c) ao modo como o aluno interpreta o fenómeno educativo e as relações que nele se estabelecem; avocamos as seguintes questões a investigar:

4.5. Os alunos das diferentes classes (por gênero, idade, classe de progresso e competência percebida), se diferenciam quanto ao perfil perceptual, relativamente às variáveis em estudo?

4.6. Os alunos com diferentes percepções de competência e níveis de progresso académico se distinguem, quanto à atitude face aos objetos em estudo, nomeadamente, à disciplina, ao conteúdo e ao professor?

4.7. Existe associação entre as percepções pessoais dos alunos e o desempenho académico na unidade de ensino? Mais especificamente, como se comportam as variáveis relativas ao sentimento de competência e as percepções pessoais de empenhamento académico (motor e cognitivo) em relação ao desempenho académico?

4.8. A expressão das percepções discentes sobre o contexto de aprendizagem e as interações estabelecidas no processo de interação pedagógica correspondem com os indicadores individuais de processo, pelos quais os alunos foram caracterizados?

4.9. Em que medida as percepções pessoais denotam associação com as expectativas dos professores, bem como com a própria percepção sobre as expectativas docentes?

4.10. Em que medida a classificação normativa do desempenho produzida pelos testes influencia o sentimento de competência dos alunos?

4.11. A percepção externada pelos alunos sobre o contexto de diferenciação do ensino corresponde aos parâmetros observados nos procedimentos de ensino

implementados pelos professores?

4.12. O perfil mediacional constatado nesta investigação se legitima perante os postulados teóricos consolidados pela investigação sobre os processos mediadores dos alunos com distintas percepções de competência, níveis de progresso, gênero e idade relativamente à disciplina de educação física?

5. **Identificação Sumária das Variáveis em Estudo**

Na sequência identificamos sumariamente as variáveis nominais e escalares sob análise neste estudo e que serão motivo de detalhamento quanto aos procedimentos, métodos e instrumentarium nesta parte do estudo. O dicionário completo das variáveis e respectivos indicadores constam do Anexo 1.

Variáveis de presságio: relativo às características de entrada do professor:

- Conhecimento do conteúdo;
- Tempo e experiências no exercício profissional.

Variáveis de contexto: relativo às características de entrada dos alunos:

- Idade;
- Gênero;
- Perspectiva atribucional;
- Objetivos valorizados na EF;
- Atitude dos encarregados (responsáveis) de educação.

Variáveis pré-interativas: relativas aos pensamentos e decisões didáticas de planeamento formuladas pelo professor. Foram objeto de análise o mapeamento dos pensamentos didáticos e as causas legitimadoras das decisões assumidas durante o planeamento, particularizando-se a análise quer das decisões mais próximas à fase interativa do ensino, quer de outros elementos didáticos que, pela sua importância, são considerados transversais ao planeamento (Diagnose, formulação e apresentação de objetivos, alternativas didáticas, avaliação, diferenciação do ensino). O procedimento de recolha destes dados foi realizado em dois momentos distintos, descritos na sequência deste capítulo.

• **Estrutura dos pensamentos e decisões pré-interativas do professor** – obtida mediante a análise dos planos de aula e caracterizada pelas seguintes categorias:

- Objetivos de aprendizagem;
- Avaliação;
- Estratégias de ensino;
- Conteúdo;

- Instrução;
- Gestão da aula;
- Clima social;
- Disciplina;
- Outros.

Foram caracterizados através de indicadores estatísticos descritivos, expressos pela média, frequência absoluta e relativa de pensamentos e total de categorias de pensamento.

• **Avaliação diagnóstica:** na entrevista de aprofundamento foi objeto de análise sob dois enfoques, a saber: diagnose específica e qualidade da diagnose.

- **Avaliação diagnóstica específica:**

- Nível de habilidade da classe;
- Disciplina da turma, alunos mais e menos hábeis;
- Atitude face à EF;
- Atitude face ao conteúdo;
- Atitude face ao professor;
- Atenção às aulas.

Foram caracterizadas as apreciações dirigidas à turma e alunos mais e menos hábeis, através de uma escala nominal de três níveis.

- **Qualidade de avaliação diagnóstica:**

- Características motoras;
- Características morfo-funcionais;
- Características psico-afetivas;
- Características sócio-culturais;
- Ambiente escolar e recursos.

Foram caracterizados através de indicadores estatísticos descritivos de frequência absoluta de pensamentos; frequência relativa de pensamentos por categorias; proporção de diagnósticos influenciadores de decisões.

• **Objetivos de aprendizagem:** na entrevista de aprofundamento foi objeto de análise sob quatro enfoques:

- Explicitação dos objetivos;
- Justificação dos objetivos;
- Comunicação de alcance dos objetivos;
- Diferenciação dos objetivos;

Foram objeto de análise em fases distintas do ensino. Na fase pré-interativa,

foram expressos através de uma escala nominal de três níveis (com características ordinais) e/ou indicadores dicotômicos de ocorrência (sim/não).

- **Avaliação da aprendizagem:** na pré-interativa foi caracterizada através de indicadores dicotômicos, conforme alinhasse critérios quantitativos ou qualitativos.
- **Estratégia de diferenciação pedagógica:** Foi objeto de análise em fases distintas do ensino. Os indicadores expressaram a classificação das estratégias de diferenciação numa escala nominal de quatro níveis e/ou a frequência com que foi idealizada nos planos de aula.
- **Decisões alternativas:** baseado no enunciado de alternativas estratégicas veiculadas no planejamento de aula, foram caracterizadas mediante indicadores quantitativos de frequência absoluta, conforme veiculadas no plano de aula.

Variáveis interativas: contemplou a análise da gestão do tempo de aula, além de outras dimensões abrangidas na relação pedagógica.

- **Gestão do tempo de aula:** emergiu da observação sistemática das aulas e abrangeu as seguintes categorias:
 - Instrução (apresentação da informação e *feedback*);
 - Organização (dos alunos e materiais);
 - Classe organiza-se;
 - Prática específica;
 - Prática não específica;
 - Outros.

Os indicadores foram expressos através dos valores totais de tempo útil na unidade de ensino, proporção do tempo nas categorias em relação ao tempo útil, frequência relativa e tempo médio dos eventos por categorias.

- **Apresentação dos objetivos de aprendizagem:**
 - Explicitação do objetivo;
 - Justificação do objetivo.

Foram caracterizados através de indicadores dicotômicos em função da ocorrência do evento (sim/não).

- **Feedback acadêmico:** a análise incidiu sobre o caráter das informações nas seguintes categorias
 - Objetivo (avaliativo, descritivo, prescritivo, interrogativo);
 - Foco (focado; não focado)
 - Sanção (positivo, negativo, neutro)
 - Direção (turma, grupo, individual)

Os indicadores foram expressos em relação ao conjunto das aulas, através da frequência absoluta de eventos na unidade de ensino, frequência absoluta e proporção de eventos nas dimensões e categorias, taxa de *feedback* por minuto e índice de repartição no conjunto das aulas. As ocorrências individuais foram computadas para o aluno e grupos de habilidade.

- **Controle disciplinar:** incidiu na análise de parâmetros relacionados ao controle dos comportamentos inapropriados dos alunos. Foram objeto de observação as seguintes dimensões e categorias:

- Forma (direta, indireta);
- Sanção (coerciva, não coerciva);
- Direção (turma, grupo, aluno).

Os indicadores refletiram a frequência absoluta de eventos na unidade de ensino, frequência absoluta e proporção por dimensões e categorias. Quando individualizada, foi contabilizada para o aluno e grupos de habilidade.

- **Demonstração de afetividade:** correspondeu à análise das interações verificadas entre professor e aluno excluídas as categorizadas no âmbito do *feedback* e disciplina. Responde pelo caráter positivo ou negativo da relação pedagógica, relativamente ao desempenho e comportamento do aluno, com efeitos para o clima social na classe. Quando individualizada, foi contabilizada para o aluno e grupos de habilidade.

- Forma (positiva, negativa em relação ao desempenho e comportamento);
- Direção (turma, grupo, aluno).

Os indicadores foram expressos através de frequência absoluta de eventos na unidade de ensino, por categorias e sub-categorias e proporção de eventos em relação às categorias.

Variáveis mediadoras dos alunos: contemplou o auto-relato dos alunos sobre as suas percepções pessoais, atitudes e percepção de expectativas e comportamentos de ensino do professor. Com exceção dos itens relativos à caracterização pessoal, as apreciações dos alunos foram expressas em uma escala nominal de cinco níveis, tipo *Likert*. As variáveis são sumariadas na sequência.

- **Percepção de competência:**

- Habilidade percebida;
- Percepção de aptidão para a aprendizagem;
- Percepção de êxito nas tarefas de aprendizagem (sucesso/insucesso);
- Percepção de apreensão dos objetivos pelo próprio;

- Percepção de Alcance dos objetivos pelo próprio e pelos grupos de habilidade;
- **Percepção de empenho acadêmico:**
 - Empenho motor;
 - Empenho cognitivo.
- **Atitude:**
 - Face à disciplina de EF;
 - Face ao conteúdo da disciplina de EF;
 - Face ao professor de EF.
- **Percepção de expectativas do professor:**
 - Quanto ao nível de habilidade do próprio;
 - Quanto ao aptidão para aprendizagem do próprio;
 - Quanto ao nível de êxito do próprio;
 - Quanto ao comportamento disciplinar do próprio;
 - Quanto ao nível de habilidade da turma;
 - Quanto ao comportamento disciplinar da turma;
 - Quanto aos objetivos valorizados pelo professor nas aulas de EF.
- **Percepção dos comportamentos de diferenciação do ensino:**
 - Relativamente à diferenciação dos critérios de êxito (Diferenciação do objetivo de aprendizagem; Adaptação do critério de êxito);
 - Relativamente à diferenciação de tarefas (Tarefas diferenciadas para o próprio e para os grupos de habilidade; Diferenciação eventual de tarefas).
 - Relativamente às estratégias de ajustamento (Apoio pedagógico - supervisão, ajuda, acompanhamento; *Feedback* - para o próprio e para os grupos de habilidade).
- **Percepção de críticas e elogios:**
 - Ao desempenho (do próprio e por grupos de habilidade);
 - Ao comportamento (do próprio e por grupos de habilidade).

Variável de produto

- **Desempenho qualitativo e quantitativo**

6. Limitações do Estudo

A maturidade e a ética científica demandam dignidade aquando do reconhecimento dos fatores de ordem metodológica e epistemológica que podem acarretar fraquezas para a estrutura do trabalho de investigação, bem como para a aferição e generalização dos resultados.

De ordem metodológica, cabe assinalar as limitações amplamente reconhecidas, impostas pelos instrumentos utilizados. Quanto à entrevista, reconhecemos a eventual possibilidade de qualquer professor, principalmente aqueles que não haviam colaborado com o autor em investigações precedentes, ter adotado uma postura defensiva provocando, em consequência, a distorção de respostas, quer através de manifestações concordantes com padrões sociais aceitáveis quer incidindo na demonstração exarcebada de conhecimento técnico ou teórico, em detrimento de formulações aplicadas ao contexto. Além disso, em um estudo que abrange a dimensão subjetiva dos sujeitos – investigador e investigados, não se pode deixar de aludir o grau de pessoalidade da interpretação e compreensão do processo de pensamento dos respondentes, variando esta em função da competência particular do intérprete.

Refira-se ainda que a utilização da técnica de auto-relato através de questionários limita a profundidade das informações obtidas e, conseqüentemente, a possibilidade de extensão do processo interpretativo. Entretanto, foi consciente a opção por este instrumento, porquanto se tratou de valorizar o caráter extensivo da coleta quer por pretendermos ampliar a amostra consultada, quer pela antecipação da inviabilidade de utilização de procedimentos mais intensivos, sob o risco de acarretar prejuízos para a rotina escolar, aliás, fator preponderantemente acautelado pelos órgãos que autorizaram a realização do estudo.

O critério de conveniência utilizado na seleção dos sujeitos e o número de professores investigados deixa dúvida sobre a representatividade da amostra em relação ao universo de professores de educação física. Ainda que, *a priori*, a amostra de alunos seja bastante significativa, sofreu considerável redução em vista de condicionamentos contextuais, nomeadamente, os procedimentos autorizativos exigidos pelos órgãos institucionais, além da mortalidade amostral em vista da ausência às aulas ou testes. A redução quantitativa da amostra, principalmente no que respeita aos professores quando da classificação por eficácia, associada ao caráter interpretativo do processo de recolha e quantificação dos dados, podem comprometer a generalização dos resultados, os quais carecem de verificabilidade face à carência de estudos empíricos que suportem plenamente os constructos numa perspectiva integradora. Por esse motivo, a princípio, os resultados serão válidos apenas para a amostra estudada.

A abordagem unidirecional da relação entre o comportamento de ensino e a mediação cognitiva do aluno surge como limitação de ordem epistemológica,

porquanto a consideração da influência recíproca acrescentaria mais-valia à interpretação dos resultados. No entanto, sustenta-se, visto conservar a estrutura de análise aceitável, ao promover a relação ensino → mediadores cognitivos → aprendizagem (Wittrock, 1986). Além da literatura informar que o registro do comportamento do aluno nem sempre corrobora o seu pensamento, esta análise tornaria inviável a investigação no tempo disponível. A viabilidade desta abordagem demandaria disponibilidade de recursos humanos e tempo para a sua implementação. Em compensação, sempre que necessário, recorreremos às notas de campo e observações de caráter heurístico das gravações, como via alternativa à fundamentação das inferências.

Por fim, registra-se que, pelo estudo realizar-se em ambiente natural de ensino e por ter cabido aos professores a escolha das turmas participantes do estudo, não nos foi possível controlar a faixa etária dos alunos. É sabido que o estágio de desenvolvimento pode influenciar a caracterização das variáveis mediadoras do aluno e, portanto, este aspecto foi relevado na interpretação dos resultados.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS, MÉTODOS E INSTRUMENTARIUM

Neste capítulo descrevemos os procedimentos adotados para a seleção da amostra, bem como identificamos e expomos, minuciosamente, os métodos, técnicas e procedimentos utilizados na caracterização dos indicadores sob análise.

1. Amostra

A amostragem foi intencional, pois a seleção da amostra obedeceu a critérios de inclusão ou exclusão, caracterizando especificamente uma *amostra conveniente* (Flegner & Dias, 1995; Carmo & Ferreira, 1998) ou *acidental* (Levin, 1987).

A amostra foi constituída por 10 professores experientes, dois do gênero feminino e oito do gênero masculino, e cinco professorandos. Na altura dos procedimentos de campo ensinavam turmas do 6º ao 8º ano do ensino fundamental brasileiro.

Visando garantir a seleção de uma amostra de professores experientes, foram estabelecidos critérios de inclusão. Assim os professores selecionados possuíam formação acadêmica de nível superior; haviam realizado uma reciclagem por ano e/ou eram portadores de um título de pós-graduação; tinham, no mínimo 30 anos de idade e sete anos de experiência no ensino; haviam lecionado, no mínimo, em dois níveis de ensino, i.e., ensino fundamental e ensino médio e possuíam, minimamente, um ano de experiência em uma das seguintes áreas: treinamento desportivo, organização e/ou desenvolvimento de eventos desportivos; coordenação pedagógica da disciplina no meio escolar; cargos administrativos escolares; atividades de ensino no 3º grau ou pós-graduação *stricto sensu*.

Foram ainda selecionados cinco professorandos que na altura do estudo realizavam o estágio supervisionado, atividade requerida na formação profissional e realizada, em geral, no último ano do curso de licenciatura. Entre os professorandos, uma é do gênero feminino e quatro são do gênero masculino.

Também fizeram parte da amostra 272 alunos do 6º ao 8º ano do ensino fundamental, sendo 54,8% do gênero masculino e 45,2% do gênero feminino, na faixa etária de 10 a 18 anos. Os alunos não haviam tido nenhuma experiência anterior com o conteúdo da unidade de ensino.

A amostra de professores e alunos foi, ainda, estratificada, tendo em vista o estudo se concentrar, sobretudo, nas ações dos professores ‘mais’ e ‘menos’ eficazes e nas variáveis mediadoras dos alunos das classes de habilidade percebida

e progresso acadêmico. Assim, procedemos à avaliação do desempenho de uma amostra composta por 120 alunos, eqüitativamente selecionados nas turmas que participaram do estudo. Adotamos como critério de avaliação o ganho de aprendizagem relativo em erros, por valorizarmos, maioritariamente, os aspectos qualitativos da aprendizagem. A análise do desempenho acadêmico destes alunos permitiu identificar as turmas de maior e menor progresso, assim como os respectivos professores, representantes das classes de maior e menor eficácia.

Posteriormente, a amostra de alunos foi ampliada, tendo sido incluídos todos os alunos com alta e baixa habilidade percebida, bem como todos os alunos aos quais os professores avaliaram como mais e menos habilidosos nas respectivas classes. Assinale-se que, apesar da inclusão destes alunos, não houve alteração dos índices de progresso acadêmico das turmas tendo, por isso, prevalecido a classificação originada do primeiro procedimento de avaliação.

Deste modo, a análise reporta os resultados de seis professores experientes (cinco homens e uma mulher) e quatro professorandos (três homens e uma mulher), sendo cada classe de eficácia composta por três professores e dois professorandos. Relativamente ao quantitativo de alunos, a análise reporta o resultado concernente a 139 alunos, dentre os quais 54,7% do gênero masculino e 45,3% do gênero feminino. Segundo a atribuição de habilidade conferida pelos professores, 30,9% foram considerados menos habilidosos, 36,7% médios e 32,4% mais habilidosos.

2. Procedimentos Preliminares

2.1. Mobilização dos professores

O primeiro contacto com os professores foi realizado antes do início do ano letivo de 2001. Nesta etapa pretendeu-se conhecer o perfil dos potenciais sujeitos da amostra e verificar a sua disposição em participar no estudo. Neste momento apenas foi apresentado um esboço sobre os procedimentos a empreender, focando as responsabilidades e consequências que adviriam com a possível disponibilização para a pesquisa. Bogdan & Biklen (2003) ressaltam a vantagem de proceder inicialmente ao contacto com os professores a partir do momento que se tenha definido a amostra, pois tal procedimento contribui para agilizar a aproximação com os órgãos institucionais.

Interessava-nos ainda conhecer a possibilidade de compromisso destes professores em incluir a unidade de salto em altura tesoura no plano de ensino anual. Todos os procedimentos de autorização do estudo ficaram a cargo do

pesquisador, mas a decisão final sobre a realização do estudo, bem como a escolha da escola e turmas participantes (consoante os critérios estabelecidos para a amostragem dos alunos), coube única e exclusivamente aos professores. Dos 15 professores abordados, 13 correspondiam ao perfil desejado e se disponibilizaram. Não obstante a amostra requerida fosse de 10, firmamos o compromisso informal com os 13 professores, tendo-lhes sido informado que a simultaneidade das aulas poderia inviabilizar a participação de alguns.

Antes do término do primeiro semestre letivo de 2001, os professores foram contactados para definitivamente ratificar a sua participação e definir a escola, turma e horários, com vista à formulação do cronograma do trabalho de campo e empreendimento, junto aos órgãos gestores das redes de ensino, do processo de autorização dos registros nas escolas.

A partir deste contacto foram definidos os professores participantes no estudo. A seleção dos 10 professores dentre os 13 inicialmente habilitados, respondeu aos critérios de distanciamento das escolas e horários disponibilizados, de modo a tornar operacional o cronograma de registros, viabilizando o deslocamento do pesquisador durante a realização dos procedimentos de campo. Dentre as 10 escolas onde transcorreram os procedimentos de campo, nove eram públicas e uma particular. Foi agendada uma reunião com todos os professores selecionados, na qual lhes foi informado, com pormenor, os objetivos e procedimentos do estudo, bem como confirmados os agendamentos até então realizados. Nesta oportunidade, os professores foram solicitados a registrar na ficha de identificação pessoal (Anexo 2) a experiência e qualificações profissionais, bem como formalizaram, em instrumento próprio (Anexo 3), a concordância em participar no estudo.

2.2. Mobilização dos professorandos

Durante o primeiro semestre de 2001 foram realizados contactos com os professores do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, do Instituto de Educação da UFRRJ, visando acordar com os mesmos a seleção dos alunos que se disporiam a participar no estudo. Entretanto, a paralização nacional das instituições de ensino superior inviabilizou a expectativa de desenvolver o trabalho exclusivamente com os estudantes daquela instituição. Como alternativa recorremos ao contacto com outras instituições particulares de ensino e, isoladamente, com estudantes que correspondessem ao perfil amostral pretendido.

Conforme requisito metodológico, foram selecionados os indivíduos que até

aquele momento possuíam maior tempo possível de estágio com as turmas que constituíram objeto de registros e concordaram com a introdução, no plano de estágio, da unidade de salto em altura tesoura. O primeiro requisito se prendia à necessidade dos estagiários disporem do tempo suficiente para se sentirem habilitados a discorrer sobre as características pessoais percebidas nos alunos que ensinavam. Dentre os cinco estagiários, três lecionavam há mais de 6 meses e dois a, pelo menos, 2 meses nas turmas objeto de registro no estudo. Dentre as cinco escolas, três eram públicas e duas particulares.

Nos contactos individuais que antecederam o desenvolvimento do estudo, a exemplo dos professores, os estagiários foram solicitados a preencher a folha de identificação pessoal, bem como a formalizar a concordância relativamente à participação no estudo.

2.3. Autorização para a realização do estudo

Imediatamente ao derradeiro contacto mantido com professores e professorandos, procedeu-se ao expediente de autorização do estudo junto aos órgãos responsáveis pelas redes de ensino e diretores escolares. Neste sentido, foram contactadas as Secretarias Municipais de Educação responsáveis pelas escolas no âmbito de sua abrangência e, posteriormente, os diretores das respectivas escolas, informando-lhes os procedimentos a ter lugar e requerendo a autorização formal para a realização dos procedimentos de campo (Anexo 4). Nas três escolas da rede particular de ensino tais procedimentos foram realizados diretamente com os diretores e respectivos professores e/ou estagiários.

Com o aceite institucional viabilizado seguiu-se as reuniões com os alunos. Foram informados sobre os pormenores relativos ao desenvolvimento do estudo e objetivos gerais. Foram ainda questionados quanto ao desejo de participação e, na evidência de sua concordância, procedeu-se à formalização da autorização junto aos responsáveis de educação (Anexo 5).

2.4. A escolha da unidade de ensino

Dentre as questões que nos pareceram críticas durante a fase inicial de elaboração do design deste estudo, a escolha do conteúdo da unidade experimental de ensino mereceu atenção especial, na medida que o objeto de ensino deveria possuir as seguintes características:

- ♦ o desenvolvimento fosse viável numa unidade de ensino de curta duração;

- ♦ o nível de complexidade fosse compatível com o tempo disponível, de modo a permitir o seu completo desenvolvimento na unidade de ensino;
- ♦ viável no espaço físico das escolas e permitisse a padronização das condições de ensino para todos os professores;
- ♦ constituísse uma habilidade versátil, a modo de permitir ao professor abordá-la através de diferentes progressões e estratégias;
- ♦ permitisse observar mudanças em termos de comportamento motor dos alunos, apesar do limitado período de desenvolvimento;
- ♦ constituísse uma habilidade desconhecida, mas se apresentasse desafiante e motivadora para os alunos;
- ♦ garantisse condições de ser medida com acentuado grau de objetividade.

Na escolha do objeto de ensino julgamos essencial atender a estas condições porquanto, simultaneamente, resultaria num programa operacional passível de desenvolvimento pelos professores, bem como viabilizaria o processo de medição da aprendizagem com maior validade e fiabilidade.

O salto em altura tesoura foi escolhido porquanto atendeu aos seguintes requisitos:

- ♦ classificar-se como habilidade seriada (*serial skill*) e, portanto, caracterizada pelo encadeamento de habilidades discretas, possuindo um início e fim bem definido (Schmidt & Wrisberg, 2000; Magill, 1998);
- ♦ classificar-se como uma tarefa fechada, pois se desenvolve em ambiente estável e as condições reguladoras não se alteram substantivamente de uma realização para outra do movimento (Schmidt & Wrisberg, 2000; Jeansonne, 2003);
- ♦ a principal determinante para a qualidade da performance repousa em maior proporção sobre elementos motores que cognitivos e perceptuais (como seria o caso de tarefas envolvendo elementos tácticos);
- ♦ ser de fácil operacionalização no meio escolar, não requerendo materiais e espaços mais especializados;
- ♦ oferecer a possibilidade do professor desenvolver múltiplas abordagens metodológicas num curto período de tempo;
- ♦ constituir uma atividade desafiante e motivadora para os alunos, ao mesmo tempo que, sendo raramente desenvolvida naqueles contextos², haveria pouca

² Por ocasião dos contactos iniciais com os professores realizámos uma sondagem para conhecer as atividades que reunissem tais características e que pudesse constituir uma novidade para os alunos. Os professores referiram que, no âmbito do atletismo, as atividades mais correntes eram as provas de pista, nomeadamente, corridas de velocidade e revezamentos.

chance de ter sido praticada anteriormente.

A comunhão destes fatores viabilizava satisfatoriamente todas as condições. Apenas a título de ilustração, na descrição da anatomia dos estilos de ensino, Mosston & Ashworth (1999) apresenta como exemplo a experiência de saltar uma corda (portanto, em condições semelhantes) para discorrer sobre as possibilidades de empreender o estilo de ensino inclusivo. Evitámos aderir a habilidades abertas (i.e., técnicas de esporte coletivos), pois imporiam elevado grau de subjetividade e fortes limitações à validade interna da avaliação do desempenho, face ao alto grau de variabilidade presente nos contextos de ensino e a elevada demanda por elementos cognitivos e perceptuais, em detrimento das componentes motoras.

3. Avaliação do Desempenho Acadêmico

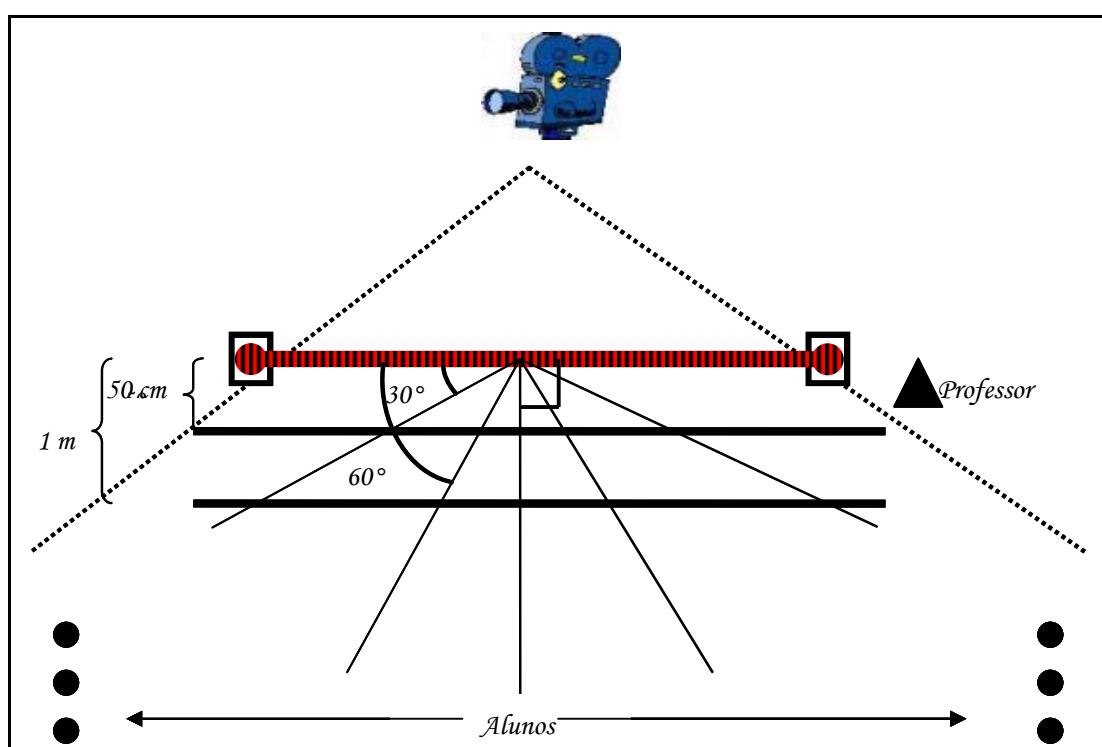
Uma das preocupações iniciais ao formular o design do estudo, foi conceber em que termos avaliaríamos o produto das aprendizagens face ao desenvolvimento de uma unidade de ensino que pudesse ser implementada sob as condições que reconhecíamos no ambiente escolar e no desenvolvimento da disciplina de educação física. Parte destas preocupações se esgotaram com a adoção dos critérios respeitantes à escolha do conteúdo de ensino. As restantes foram solucionadas com a criação e implementação de um instrumento avaliativo adaptado ao nível e características dos praticantes, abordado na secção referente ao instrumento de avaliação do desempenho discente.

A busca por um instrumento dotado de critérios válidos para a avaliação técnica das realizações discentes deixou perceber que, conquanto os critérios técnicos de realização do movimento sejam únicos, não estávamos a investigar um ambiente de treinamento e muito menos lidando com atletas. Isso nos levou à suspeição da necessidade de promover a adaptação dos critérios de avaliação à característica da amostra. Procedemos então ao programa piloto simulando o design da pesquisa em contexto real de ensino, o qual foi registrado em vídeo.

Ao simular o processo de avaliação percebemos a necessidade de realizar alguns ajustamentos no ambiente, de forma a determinar e padronizar o melhor ângulo de registro das execuções e, principalmente, permitir identificar os elementos críticos do gesto. O esboço apresentado na Figura 10 ilustra a organização do ambiente com vista a subsidiar a observação e avaliação do gesto. A linha perpendicular (90°) e as diagonais (colocadas a 30° e 60° em relação à fasquia)

foram demarcadas para permitir analisar o ângulo da corrida realizado pelos alunos. As linhas paralelas (a 50 cm e 1 m da fasquia) serviram de parâmetro para identificar a distância a que foi realizada a impulsão durante a execução do salto. A câmara filmadora (Sony Digital, mod. DCR-TRV120E) munida com uma lente de grande angular (Sony 0.6, mod. VCL-0637H) foi centralizada a, aproximadamente, 15 m de distância do conjunto postes-fasquia e o ângulo de registro incluiu, além deste conjunto, o local de partida do aluno para o salto.

Figura 10. Esquema de organização do ambiente para o registro dos testes



A corda elástica substituiu a fasquia e recebeu uma faixa plástica de cores contrastantes, com vista a permitir a sua visualização nos registros e orientar a observação da trajetória realizada pelos alunos durante a fase de voo. Os postes de voleibol foram utilizados como suporte para a corda elástica, aos quais foram fixadas métricas de 2 metros.

3.1. Protocolo de realização do pré teste e pós-teste

O pré e pós-teste foram realizados, respectivamente, antes e após o desenvolvimento das três aulas da unidade de ensino. Todos os alunos receberam coletes numerados, a fim facilitar a identificação durante a avaliação das prestações.

O professor foi instruído a iniciar o teste provendo o aquecimento aos alunos. Concluída esta etapa, o professor reunia os alunos e esclarecia os objetivos da

testagem. No pré-teste foi-lhes dito que o objetivo do procedimento seria verificar o domínio demonstrado na tarefa a ser desenvolvida na sequência das três semanas. No pós-teste foi-lhes comunicado que o objetivo seria verificar a concretização da aprendizagem. Em ambos os momentos solicitou-se que se empenhassem ao máximo, realizassem a técnica demonstrada e tentassem alcançar a maior altura possível. Foi comunicado que cada aluno teria direito a 2 tentativas em cada altura e, falhando-as, não continuariam.

Feito isso, o professor promovia uma demonstração do salto tesoura e ordenava a formação dos alunos conforme a listagem que previamente lhe havia sido entregue. O professor se colocava junto a um dos postes e, após comunicar a altura da fasquia, iniciava a chamada nominal dos alunos para a realização do salto. O professor foi auxiliado por um assistente da pesquisa responsabilizado pelos registros das alturas ultrapassadas por cada aluno. Face à experiência adquirida no projeto piloto, estabeleceu-se a altura inicial de 60 cm para as meninas e 80 cm para os meninos, uma vez que permitia a todos os alunos iniciar o teste de forma bem sucedida. A fasquia foi progressivamente elevada em 5 cm. Durante o teste o professor foi munido com um microfone sem fio e transmissor (Le Son, mod. VH-250-LH) que transmitia o som para um receptor (Le Son, mod. LS-252S-LT) ligado à câmara filmadora, garantindo o registro da voz do professor.

3.2. O instrumento de avaliação do desempenho acadêmico

Os instrumentos disponíveis para a apreciação do desempenho do salto em altura encontravam-se calibrados para a avaliação atlética e desportiva, condições que diferiam substancialmente nos contextos que nos propusemos estudar. As condições de desenvolvimento da unidade de ensino, espaço e materiais, bem como o fato de lidarmos com aprendizes que se distinguiam de atletas, pelas condições particulares de aptidão física, exigia a adaptação dos parâmetros de observação ao contexto e sujeitos investigados. Foi com este intuito que investimos nos procedimentos descritos a seguir.

3.2.1. Construção e validação do instrumento de avaliação dos alunos

A elaboração do instrumento de avaliação do desempenho dos alunos principiou com a revisão da literatura sobre os fundamentos do salto em altura tesoura. Caracterizamos e descrevemos todos os elementos críticos que influenciam o desempenho na execução do gesto. De posse destas informações, elaboramos uma grelha de avaliação que reuniu todos os parâmetros passíveis de análise na

execução do salto. Submetemos o instrumento à apreciação de um especialista em atletismo, com vista à validação do conteúdo.

O instrumento foi testado mediante a observação de prestações registradas em vídeo oriundas do projeto piloto, conduzido com alunos e em contextos semelhantes àqueles em que transcorreria o estudo. Esta aplicação evidenciou a necessidade de adaptação do instrumento face às seguintes condições:

- ♦ o tempo de desenvolvimento da unidade de ensino não seria suficiente para evidenciar a especialização de elementos críticos complexos do gesto, principalmente pelo fato dos alunos nunca terem tido experiência na modalidade;
- ♦ as condições de aptidão física dos alunos nem sempre possibilitavam a caracterização do gesto conforme a prescrição técnica;
- ♦ o espaço físico das aulas limitava a execução plena do gesto, nomeadamente no que respeitava à corrida de aproximação.

Para proceder à adaptação do instrumento, recorremos a um painel de cinco especialistas que aliavam a experiência profissional no ensino escolar à experiência de treinamento desportivo na modalidade. Esta condição nos pareceu conveniente, pois permitia conjugar experiência técnica e pedagógica.

Destarte, mediante a observação das prestações realizadas no decurso do projeto piloto, os especialistas ponderaram sobre os ajustes ao instrumento de forma a respeitar a especificidade do contexto, sem que houvesse prejuízo para a avaliação técnica do gesto desportivo. Os parâmetros do instrumento foram finalmente reformulados, conforme consta no Anexo 6.

3.2.2. Condições de observação e recolha de dados

Tendo em vista que este estudo se desenvolveu sob a ótica da eficácia pedagógica, a avaliação das prestações no pré e pós-teste, além do desempenho académico dos alunos, prestou à identificação das turmas de maior e menor progresso académico, permitindo, assim, caracterizar também os professores ‘mais’ e ‘menos’ eficazes. Embora tenhamos considerado mais de um indicador de desempenho, a identificação das turmas de maior e menor progresso académico foi realizada com base no ganho relativo de aprendizagem em erros.

Com efeito, selecionamos aleatoriamente 120 alunos (oito por turma) e analisamos as prestações realizadas nos dois momentos de testagem, visando caracterizar o progresso académico nas turmas. Com base na média geral dos índices obtidos pelos alunos, caracterizamos as turmas que auferiram maior (N=5) e

menor (N=5) progresso acadêmico e, por conseguinte, os professores ‘mais’ e ‘menos’ eficazes e os respectivos alunos sobre os quais intensificamos a análise na fase seguinte da investigação.

Tendo em conta os desdobramentos do estudo, se fez necessário analisar, também, o desempenho dos alunos identificados pelos professores como ‘mais’ e ‘menos’ habilidosos e dos alunos que relataram alta e baixa percepção de habilidade, mas que não constavam da amostra aleatória inicial. Após a análise das prestações destes alunos, recalculamos o índice de desempenho das turmas e, constatando não haver alteração no ranqueamento das mesmas, integramo-los à amostra inicial (N=120) que, finalmente, foi composta por 139 alunos.

A avaliação do desempenho acadêmico dos alunos foi realizada mediante a observação em diferido do registro em vídeo dos testes, tendo sido procedida por dois observadores. Estes indivíduos foram submetidos aos procedimentos de fidelização inter e intra-observadores, antes da operacionalização das avaliações

As três últimas prestações válidas realizadas pelos alunos foram analisadas tantas vezes quanto necessário e os observadores registraram os erros cometidos em cada prestação. Posteriormente, calcularam a média de erros correspondentes às prestações observadas. O ganho relativo de aprendizagem em erros foi calculado através do método proposto por McGraw (1955, *apud* Singer, 1980), conforme apresentado a seguir:

$$\text{Ganho \%} = \frac{\text{resultado final} - \text{resultado inicial}}{\text{resultado inicial}}$$

onde os resultados inicial e final, correspondem à média de erros calculada para o pré e pós-teste, respectivamente.

Embora o ganho relativo de aprendizagem em erros tenha constituído o principal indicador de progresso acadêmico, consideramos outras medidas de desempenho, a saber:

- progresso em erros no pré e pós-teste;
- progresso absoluto em erros;
- progresso quantitativo no pré e pós-teste (altura saltada);
- ganho quantitativo (diferença entre o pós-teste e o pré-teste).

4. Teste de Conhecimento do Conteúdo

A verificação do conhecimento do professor sobre o conteúdo de ensino teve mais um carácter de controle de entrada dos professores, que propriamente a pretensão de aprofundamento da temática que, por si só, demandaria todo um

estudo para a sua abordagem. Com este controle pretendemos apenas verificar se o domínio do conteúdo de ensino se associava de alguma forma com os procedimentos de planejamento e de ensino empreendidos pelos professores.

Entretanto, assim como era pressuposto o ineditismo do conteúdo para os alunos, reconhecemos de imediato nas sondagens preliminares que, tão pouco, constituía um conteúdo habitualmente desenvolvido pelos professores. Somou-se a isso o fato dos professores e estagiários terem recebido formação distinta no âmbito do salto em altura, em vista da evolução técnica da modalidade e consoante o período de formação acadêmica identificado no histórico dos professores.

Parece incontestável afirmar que a qualidade do ensino varia na proporção direta do conhecimento do professor sobre o objeto a ensinar. Entretanto, como esclarece Graça (1997, 71), no plano teórico continua a existir controvérsia sobre a importância preponderante deste fator na base de conhecimento para a docência, bem como *“não há também acordo em torno daquilo que é suposto preencher a própria ideia do conhecer a matéria para o ensino.”*

No entanto, pode estar na base dessa polêmica o fato do conhecimento sobre o conteúdo de ensino frequentemente ser tratado como componente secundária na investigação, servindo muitas vezes à contextualização das variáveis centrais dos estudos (Shulman, 1986). De fato, mesmo aceitando a interveniência de outros fatores tais como a mediação cognitiva, determinante do sentido e valor atribuído pelos professores ao conteúdo (Ennis, 1994; Graça, 1997), o conhecimento da matéria, quando assume o papel principal nas investigações, tem acusado influências significativas sobre a qualidade do planejamento, da instrução e, conseqüentemente, do ensino (Schempp, Tan, Manross & Fincher, 1998).

Considerando que parte deste trabalho se concentra na análise dos comportamentos de planejamento e ensino dos professores, nos pareceu oportuno a inclusão dessa variável pois, mesmo que não se apresente configurada a termo para relacioná-la diretamente com o produto de aprendizagem dos alunos, ainda se apresenta como variável em potencial para explicar muito do comportamento pré-interativo e interativo dos professores.

4.1. A construção do teste de conhecimento do conteúdo

Inicialmente procedemos a consulta alargada à literatura visando o levantamento dos elementos críticos da modalidade, que serviu também de base para o estabelecimento dos critérios de avaliação dos alunos. Nos apoiamos igualmente no processo de validação deste último para definir os elementos técnicos




a serem avaliados no âmbito do conhecimento do professor.

Além da definição do conteúdo do teste, preocupava-nos a forma de arguição apresentada, uma vez que pretendemos evitar susceptibilidades e, assim, preservar os professores de quaisquer constrangimentos que viessem colocar em causa a sua atitude. Apesar das dificuldades em descaracterizá-lo como um instrumento formal de avaliação dos professores buscou-se, na sua elaboração, empreender um *design* diferente do tipo ‘respostas discursivas e abertas’, de forma a minimizar este efeito.

Por ocasião do processo de validação do instrumento de avaliação dos testes discentes, tivemos a oportunidade de editar sequências de saltos que representavam as melhores e piores execuções em cada fase do movimento. Pelo processo de captura de vídeo e com a ajuda de especialistas, selecionamos as fotos que melhor caracterizaram os elementos críticos nas distintas fases do salto tesoura. Estas fotos foram introduzidas no instrumento como alternativas de respostas à maioria das questões (Anexo 7).

Dessa forma, 13 questões de múltipla escolha deram corpo ao instrumento. Dentre estas, cinco apresentavam opções textuais de respostas (múltipla escolha), enquanto em oito as opções de respostas foram representadas por sequências fotográficas, conforme os exemplos apresentados na Figura 11.

Figura 11. Exemplos de questões do teste de conhecimento do conteúdo

<p>1. Na sua opinião, qual o melhor ângulo para a realização da corrida de aproximação na realização do salto tesoura?</p> <p><input type="checkbox"/> Aproximadamente 30 a 40 graus.</p> <p><input type="checkbox"/> Aproximadamente 10 a 25 graus.</p> <p><input type="checkbox"/> Aproximadamente 70 a 90 graus.</p>		
<p>12. Na sua opinião, que figura melhor caracteriza o movimento de tesoura no momento da transposição da perna de impulsão?</p>		
		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A primeira página do instrumento trouxe um texto que esclarecia o professor sobre a intenção com a sua aplicação. Além disso, constava a seguinte pergunta: *Como você caracteriza o seu nível de conhecimento sobre o salto em altura*

tesoura?, ao que o professor respondia numa escala de 5 pontos (muito bom a muito fraco).

O conteúdo das questões envolveu cada uma das fases do salto, a saber:

- ♦ Corrida de preparação (Local de início da corrida em relação a perna de impulsão; número regular de passadas; ângulo de corrida em relação a fasquia; trajetória da corrida; ritmo da corrida);
- ♦ Chamada e impulsão (postura corporal no início da impulsão; apoio do pé de impulsão; movimentos ascensionais; postura corporal no final da impulsão);
- ♦ Voo e transposição (postura corporal no início do voo; postura corporal no momento da transposição (realização da tesoura);
- ♦ Queda (posição do corpo; amortização).

O processo de validação foi realizado em conjunto com o instrumento de avaliação dos testes discentes e compreendeu as seguintes etapas: Levantamento dos elementos a serem avaliados; confecção das perguntas; seleção de sequências fotográficas e composição final. O instrumento foi dado como concluído após a aprovação pelos especialistas. A versão final do teste compõe o Anexo 7.

4.2. Protocolo, condições de aplicação e determinação de índices do teste de conhecimento

No momento da seleção definitiva dos professores, e por ocasião da reunião geral, todos foram comunicados sobre os procedimentos empregues. Após a realização da entrevista de aprofundamento, os professores foram solicitados a responder o teste. Foi-lhes esclarecido que aquele procedimento não tinha caráter avaliativo e visava conhecer os parâmetros sobre os quais o professor basearia o desenvolvimento das três aulas da unidade de ensino. O pesquisador se colocou à disposição para o esclarecimento de dúvidas que porventura viessem a surgir, mas permitiu que o professor respondesse ao instrumento reservadamente.

Foi atribuído o mesmo peso a todas as questões. Assim, o índice obtido pelos professores no teste de conhecimento do conteúdo correspondeu ao número questões assinaladas corretamente, expresso em percentagem de acertos.

5. Entrevistas

A entrevista foi escolhida como instrumento de recolha formal das cognições docentes relativamente ao conjunto de variáveis pré-interativas, “*na medida em que é uma técnica interativa privilegiada*” (Januário, 1996, 60), quando se pretende apreender informações imersas na dimensão interna dos indivíduos. Nas suas

diversas modalidades permite procurar os fundamentos explícitos e implícitos que legitimam a ação.

De Ketele & Roegiers (1993) entendem que a entrevista deve ser definida consoante o carácter que reveste, seja multilateral ou diacrónica, objetiva ou subjetiva, mais ou menos estruturada, individual ou grupal, aberta ou fechada e sintetizam-na como

um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações. (p. 22)

Os autores classificam-na como um método de recolha de informação, porquanto caracterizam e associam-na “a um conjunto mais ou menos estruturado e coerente de princípios que devem orientar o conjunto de procedimentos do processo no qual se inscreve (nomeadamente as técnicas utilizadas)” (p. 154).

Não obstante, outros autores atribuem-lhe o *status* de técnica de recolha de dados, identificam diferentes tipologias, cada uma contingenciada pela natureza do ambiente em estudo e informações a recolher e pelos objetivos que o investigador se propõe a atingir.

Conquanto admitamos a coerência existente entre a definição e fundamentação proposta por De Ketele & Roegiers, optamos por sintetizar as formulações apresentadas por outros autores (Goetz & LeCompte, 1984, Januário, 1996, Carmo e Ferreira, 1998), enquadrando-a dentro de um plano metodológico mais amplo e, assim, como uma técnica de inquérito particular aos métodos interativos, que responde pela recolha oral e presencial de informação, admitindo diferentes tipologias em função da informação que se pretende aceder, do contexto em que a recolha se realiza, assim como dos objetivos da investigação.

Ainda que notemos diferentes interpretações quanto à classificação deste objeto, tais diferenças se esvaecem ao ser reconhecido como um procedimento robusto para a recolha sistematizada de informações e, portanto, largamente aceito como ferramenta metodológica dotada dos requisitos de validade e fiabilidade científica. A revisão realizada por Januário (1996) enquadra um conjunto de estratégias e técnicas correntemente utilizadas no estudo dos processos cognitivos. As entrevistas merecem destaque, não só pela diversidade dos modelos e formas que podem assumir, mas também pela possibilidade de obtenção de dados com índices de acurácia bastante aceitáveis, principalmente se considerarmos o fato de

tratar com dados que possuem alto grau de subjetividade.

Embora se apresente como instrumento indireto de recolha de informação, a crescente especialização dos procedimentos de recolha e de tratamento de informação tem permitido a obtenção de índices de estabilidade, validade e fidelidade cada vez mais apurados. Carmo & Ferreira (1998) enfatiza o valor das técnicas de inquérito, relevando a sua qualidade como instrumento de recolha sistematizada de informação, dotada de potencial para responder, qualitativa ou quantitativamente, às questões colocadas pelas investigações nesta área.

A literatura tem referido que os professores recorrem pouco à formalização de planos escritos (Clark & Yinger, 1979; Januário, 1992). Quando o concretizam, fazem-no mais em atenção às exigências burocráticas e, em vista disso, a análise dos documentos escritos nem sempre consubstanciam a riqueza do conjunto de cognições docentes relativo ao empreendimento do ensino. No âmbito desta investigação, o recurso às entrevistas enquanto instrumento de recolha de dados deveu-se ao fato desta técnica constituir um meio privilegiado para acessar à dimensão interna da conduta humana e, conseqüentemente, face aos objetivos intentados – os pensamentos didáticos e mecanismos decisoriais utilizados pelos professores ao conceber o ensino.

Foram realizadas dois tipos de entrevista em diferentes momentos e com distintos níveis de aprofundamento, a saber: a entrevista de aprofundamento e a entrevista retrospectiva de plano de aula. Apesar de variar quanto ao grau de aprofundamento, ambas foram concebidas mediante um *design* estruturado. Este procedimento nos garantiria colocar as mesmas questões para todos os indivíduos, fator essencial quando se pretende promover comparações entre os respondentes (Bogdan & Biklen, 1994).

5.1. Entrevista de aprofundamento

Prevendo que as entrevistas retrospectivas de plano de aula, pela própria natureza e condições de aplicação, não permitiria o aprofundamento desejado sobre as variáveis em estudo, concebemos uma entrevista preliminar visando examinar mais a fundo e obter informação mais substantiva sobre os pensamentos e decisões de planejamento do professor.

Como referido anteriormente, a intenção de estabelecer comparações entre os professores nos conduziu à adoção de um modelo estruturado de respostas abertas. Se os modelos de entrevista semi-estruturadas ou não-estruturadas

permitem maior flexibilidade à interação entrevistador-entrevistado e conferem maior informalidade ao ambiente, por outro lado, mostram-se mais propícias à desfocagem e derivação sobre as temáticas em pauta (Graça, 1997). A opção por respostas abertas, da mesma forma, pode favorecer a ocorrência de desvios, no entanto, o desenvolvimento estruturado permite maior controle dos eventos pelo entrevistador, atenuando esses efeitos (Bogdan & Biklen, 1994).

A característica que mais diferenciou a entrevista de aprofundamento da entrevista retrospectiva foi o grau de aprofundamento. As 12 questões da entrevista abordaram os elementos didáticos fundamentais do planejamento. O aprofundamento se traduziu no esgotamento de cada questão, i.e., o entrevistador só passava à pergunta seguinte quando a anterior fosse respondida na plenitude, ou o professor indicasse não dispor de mais informação a transmitir (usando termos conclusivos, repetindo respostas, adotando postura monossilábica, entre outros) ou explicitamente desse a questão por respondida.

5.1.1. Construção da entrevista de aprofundamento

A construção do guião da entrevista foi realizada em quatro etapas a partir da definição das variáveis e objetivos do estudo: construção das questões, validação do guião por especialistas, aplicação piloto e reformulações finais.

Como primeiro passo foi construído um conjunto de questões consoante os objetivos do estudo e operacionalizadas sob a forma de variáveis. Em conjunto com o orientador do estudo procedeu-se à redução das perguntas através da seleção das que melhor garantiam a obtenção da informação desejada. Na execução desta etapa buscou-se atender a alguns requisitos considerados essenciais, nomeadamente: o rigor e clareza das questões; a operacionalidade em relação ao tempo necessário para a sua realização; a abrangência dos elementos didáticos fundamentais e permitisse aprofundar aqueles que gozavam de primazia no estudo (diagnose, objetivos, estratégias de diferenciação pedagógica); a primazia pelo encadeamento lógico do questionamento sem risco de induzir respostas.

Na fase seguinte, o guião provisório foi apresentado a professores da área de educação física e didática, no intuito de o validar quanto à clareza e pertinência das questões. Este procedimento foi realizado interativamente com os especialistas, fornecendo-se a explicação para cada item do guião. No caso das apreciações que não foram realizadas interativamente, cada questão foi acompanhada de uma breve explicação sobre o tipo de informação pretendida, bem como a relação com os

objetivos do estudo.

Após as reformulações sugeridas ao guião pelos especialistas, procedemos à aplicação piloto com uma professora portuguesa e um professor brasileiro. Com este procedimento intentamos testar o instrumento e verificar a clareza das questões, a validade respeitante à obtenção de informações coerentes com os objetivos propostos e o tempo necessário para a realização da entrevista. A aplicação experimental do instrumento nos obrigou a proceder a algumas reformulações, após as quais se deu por concluída a sua elaboração.

5.1.2. Dimensões da entrevista de aprofundamento

Consoante com os objetivos do estudo, a opção por esta entrevista preliminar se enquadrava como recurso adequado para a recolha de informação, porquanto intentávamos: **(a)** fundamentar a descrição holística concernente ao perfil de intervenção pré-interativa dos professores, considerando as ações de planeamento em comunhão com fatores interpessoais e ambientais que influenciavam as suas decisões; **(b)** divisar características qualitativas passíveis de se traduzir em indicadores quantitativos com potencial para distinguir as perspectivas de ação associadas com a eficácia pedagógica; **(c)** conhecer as apreciações do professor sobre as características dos alunos e da classe.

O guião da entrevista (Anexo 8) abrangeu os elementos didáticos centrais do planeamento, i.e., a formulação dos objetivos de aprendizagem, a definição de estratégias de ensino e a avaliação. Os procedimentos relativos à seleção do conteúdo de ensino não mereceu destaque nesta entrevista tendo em vista a sua definição, *a priori*, como condição da investigação. Embora não tenhamos desconsiderado os procedimentos e critérios adotados pelos professores na avaliação das aprendizagens, nos concentramos prioritariamente na modalidade diagnóstica, tendo em vista os interesses específicos da investigação. A diferenciação do ensino, um dos elementos sob análise neste estudo, resultou da análise e interpretação heurística dos constructos formulados pelos professores.

Tendo em vista que a caracterização definitiva das variáveis originou da amálgama de abordagens dedutivas e indutivas, procederemos a descrição sumária das dimensões e variáveis compreendidas na entrevista pois, a bem da inteligibilidade, entendemos ser mais produtivo descrevê-las com pormenor em conjunto com o processo de análise e recolha que lhes deu corpo. Portanto, remetemos o processo de caracterização das variáveis à seção *Condições de*

Análise e Recolha do Dados desenvolvida adiante (item 5.4). A síntese do guião da entrevista, ilustrada no Quadro 2, fornece uma visão global das 12 questões formuladas.

Quadro 2. Guião da entrevista de aprofundamento

1. **Costuma explicitar os objetivos de ensino aos alunos? Como?**
 - 1.1. **Justifica-os? Porque?**
 - 1.2. **Comunica a consecução aos alunos? Porque?**
 - 1.3. **Considera os alunos percebem os objetivos de ensino? Porque?**
 - 1.4. **De que forma identifica a compreensão dos alunos?**
2. Há objetivos diferentes para os alunos desta turma? Porque?
 - 2.1. Os objetivos estão ao alcance dos alunos da turma? Porque?
 - 2.1.1. Que alunos prevê que não alcançarão?
3. Que estratégia de ensino pretende utilizar?
4. Como reagirá às execuções dos alunos?
 - ♦ Os mais e menos hábeis?
5. Como avaliará os alunos com diferentes níveis de habilidade?
6. Como avalia a disciplina da turma?
 - ♦ Os mais e menos hábeis?
7. Como pretende tratar as questões de indisciplina?
8. Como avalia a atitude dos alunos face à disciplina?
 - ♦ Os mais e menos hábeis?
9. Como avalia a atitude dos alunos face aos conteúdos?
 - ♦ Os mais e menos hábeis?
10. Como avalia a atitude dos alunos em relação a si?
 - ♦ Os mais e menos hábeis?
11. Como avalia o nível de habilidade da turma?
12. Como avalia a atenção da turma nas aulas de EF?
 - ♦ Os mais e menos hábeis?

A avaliação diagnóstica foi abrangida pelas questões 6 e 8 a 12. Visaram conhecer a apreciação do professor relativamente ao nível de habilidade da turma, à atenção dedicada as instruções, à disciplina da turma e às atitudes face a disciplina de EF, ao conteúdo das aulas e ao professor. Relativamente a estas características interessou conhecer as apreciações que foram dirigidas à classe e aos alunos considerados mais e menos habilidosos, tendo sido estas consideradas tanto como diagnose formal do professor, enquanto procedimento didático do planeamento, quanto parte do conjunto de expectativas implicitamente transmitidas durante o processo de interação pedagógica e, portanto, passíveis de serem percepcionadas pelos alunos da classe.

A formulação dos objetivos foi abrangida pelas questões 1 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4) e 2 (2.1, 2.1.1). Em vista da importância que reveste a clareza dos objetivos no processo ensino-aprendizagem, tanto para os professores quanto para os alunos, foi sob este enfoque que priorizamos a recolha de informação quanto às decisões didáticas sobre este elemento. Desta forma, os professores foram questionados quanto aos procedimentos adotados – explicitação, justificação e diferenciação dos

objetivos; comunicação do seu alcance aos alunos e diferenciação dos objetivos de aprendizagem.

As estratégias de ensino foram abrangidas pelas questões 3, 4 e 7, as quais, analisadas em conjunto com outros constructos, permitiu caracterizar o grau de diferenciação pedagógica.

Embora a avaliação de conotação somativa não tenha constituído objeto de análise intensiva no estudo, foi abrangida pela questão 5 e permitiu assinalar o foco da avaliação dos professores (qualitativo ou quantitativo), bem como contribuiu para interpretar o perfil pré-interativo dos professores.

Ainda que a referência explícita a mecanismos de diferenciação só tenha aparecido no âmbito dos objetivos de ensino, ela permeou toda a entrevista. O conceito de diferenciação do ensino está fortemente radicado nos conhecimentos do professor sobre as características e capacidades dos alunos (prontidão, interesse e perfil de aprendizagem), na capacidade deste manipular os conteúdos curriculares, na forma como conduz os alunos às aprendizagens (processo) e nos meios e formas veiculados para avaliar o produto das aprendizagens discentes (Tomlinson & Allan, 2000; Tomlinson, 2001; Gregory & Chapman, 2002). Portanto, ela se materializa exatamente na manipulação das componentes implícitas no ensino e mediante o conhecimento dos mecanismos e estratégias de aprendizagem (Tomlinson, 2000; Januário, 1992). Deste modo, as informações veiculadas pelos professores relativamente à imbricação dos elementos didáticos do planeamento, permitiu-nos classificar o grau de diferenciação pedagógica.

Rememore-se que a técnica de aplicação, apesar de estruturada, dava opção de respostas abertas aos entrevistados. Por outro lado, o planeamento do ensino nos seus mais diversos níveis (anual, unidade ou aula) consubstancia-se nas reflexões e decisões sobre um conjunto de elementos didáticos que se encontram (ou deveriam encontrar-se) irremediavelmente encadeados. Por esse motivo, embora o guião da entrevista exiba um conjunto estruturado de questões as quais, *a priori*, tenham sido formuladas visando a obtenção de informação específica, nem sempre esta emergiu explicitamente das questões para as quais originalmente havia sido formulada. Desta forma, a descrição isolada das dimensões e questões abrangidas pela entrevista se deveu, sobretudo, à intenção de sistematizá-la a modo de valorizar a clareza da apresentação e, portanto, deve ser compreendido que a informação obtida não se encerrou apenas no âmbito de questões específicas.

5.1.3. Protocolo e condições de realização da entrevista de aprofundamento

Esta entrevista foi realizada na semana que antecedeu o início das aulas e após a realização do pré-teste pelos alunos. Tendo em conta o conteúdo da unidade de ensino se diferenciar das atividades habitualmente desenvolvidas nas aulas de educação física daquelas escolas³, interessava que o professor tivesse a oportunidade de observar antecipadamente o nível de aptidão específica dos alunos para o salto em altura tesoura. Concebeu-se que este procedimento possibilitaria ao professor munir-se de informação mais precisa sobre o estágio em que se encontravam os alunos e, por conseguinte, refletisse na qualidade dos enunciados pré-interativos.

Os professores foram orientados a refletir sobre as ações que intentavam operacionalizar durante o desenvolvimento da unidade de ensino. Foi-lhes dado a conhecer que este plano mental deveria refletir um estado transitivo entre o plano de unidade e de aula, porém, depurado e polarizado, tanto quanto possível, para a fase interativa do ensino, i.e, formalizado mais ao nível das ações operacionais previstas para o desenvolvimento das três aulas da unidade de ensino. O pesquisador deixou ao critério dos professores a apresentação ou não de um plano de unidade escrito, bem como o agendamento da data (no interstício entre o pré-teste e início da primeira aula) e local onde transcorreria a entrevista, a partir do momento que considerassem concluída esta tarefa.

A exceção de um estagiário que desenvolvia o ensino fora do espaço escolar e, por isso, foi entrevistado no ginásio após o término de suas atividades letivas, os demais foram entrevistados nas respectivas escolas. As entrevistas foram realizadas pelo pesquisador numa sala onde permaneceram apenas este e o entrevistado.

No período que antecedeu a condução da entrevista foram observados os aspectos referidos por Carmo & Ferreira (1998), relativamente ao estabelecimento de um ambiente amigável e descontraído, com vista a diminuir a tensão que pode gerar a inquirição. Dessa forma, nos momentos que antecederam a realização da entrevista, o pesquisador recorreu a conversas sobre as características globais da escola, a sua rotina de trabalho e, visando esbater a percepção de diferenças de estatuto entre os atores, foi feito ver aos professores o superior conhecimento que possuíam sobre seus alunos e o contexto em que ensinavam e, portanto,

³ Sem que houvesse alguma exceção, todos os professores e estagiários reportaram ser pouco frequente o desenvolvimento de modalidades esportivas individuais e, no que referia a atividades correlatas ao atletismo, informaram ser deveras eventual o seu desenvolvimento e, quando da sua ocorrência, referiram o desenvolvimento de atividades que envolviam corridas, inclusive os revezamentos.

constituíam uma importante fonte de conhecimento para o estudo. Antes de iniciar a entrevista, os professores foram informados sobre o objetivo da investigação e da entrevista, tendo sido esclarecido a ausência de qualquer caráter avaliativo ou ajuizador da mesma. Dessa forma, solicitou-se aos professores prover o máximo de informação sobre as questões abordadas.

Conforme a natureza da entrevista, a sequência de interrogação correspondeu à ordem contida no guião prévio. Foi adotado como critério para todos os entrevistados que cada pergunta fosse esgotada até se obter a informação à qual se destinava ou o professor a desse por respondida. Durante a sua realização o entrevistador evitou qualquer imiscuição (à exceção de interrupções para a gestão do processo de registro em áudio), dando completa liberdade e tempo para que os professores expressassem as suas ideias. Na formulação das perguntas secundárias, atentou-se em evitar questionamentos indutivos (i.e., acha que os alunos mais hábeis são mais atentos?) ou que limitasse a sua exposição (i.e., perguntas que induzissem apenas a respostas sim ou não).

Todo o processo foi registrado em trilhas de áudio. Após o encerramento das entrevistas, já não mais na presença do entrevistado, o pesquisador registrava em áudio algumas observações sobre o comportamento verbal e/ou não verbal do professor durante a realização da mesma. Estas observações funcionaram como notas de campo e apoiaram a interpretação da informação recolhida.

5.2. A Entrevista Retrospectiva de Plano de Aula

Com a entrevista retrospectiva pretendemos conhecer e analisar os pensamentos e decisões didáticas realizadas pelos professores em cada uma das três aulas da unidade de ensino. Os relatos representaram os pensamentos mais operacionais dos professores, em vista da potencial influência sobre os comportamentos interativos.

À semelhança da entrevista de aprofundamento, a recolha de informação foi realizada mediante um modelo de entrevista estruturada e, não obstante permitisse respostas abertas, estas foram mais centradas nas temáticas e, portanto, menos aprofundadas, revelando um *quase-diálogo*⁴ entre entrevistado e entrevistador.

A opção por este modelo de entrevista se deveu à natureza e condições de

⁴ Carmo e Ferreira (1998) utilizam este termo para caracterizar a natureza da interação estabelecida entre o entrevistador e entrevistado nas entrevistas rigorosamente estruturadas e de respostas fechadas. Não foi esta a conotação que intentamos dar ao termo, até mesmo pela diferença conceptual do modelo que adotamos. Tencionamos apenas contrastá-la com o modelo da entrevista de aprofundamento, durante a qual a liberdade e o tempo de resposta do entrevistado foram significativamente maiores.

aplicação do instrumento, tendo em conta a sua realização nos momentos que antecederiam as aulas. Esta circunstância impunha maior brevidade, objetividade e empenho em minimizar os efeitos da intervenção sobre a rotina do professor. As condições que restringiram a profundidade dos relatos não inviabilizaram a obtenção de informação substantiva, mas subjazem procedimentos menos invasivos.

5.2.1. A construção da entrevista retrospectiva de plano de aula

Como ponto de partida para a construção do instrumento escolhemos o guião de Januário (1992). Além de pretender conhecer os pensamentos e decisões sobre os elementos didáticos do planeamento, estava em jogo o enfoque particular sobre a formulação dos objetivos de aprendizagem e estratégias de ensino, com vista a evidenciar a clareza das propostas de ensino do professor, bem como a capacidade para antecipar e adaptar o ensino ao nível das capacidades individuais dos alunos.

A adaptação do guião original e a testagem piloto em situação real e simulada junto a professores voluntários de educação física, garantiram a validade da entrevista enquanto instrumento de recolha da informação pretendida (Quadro 3 e Anexo 8). A escolha por uma via indireta nas interrogações prendia-se à necessidade de evitar induzir padrões de respostas didática e pedagogicamente aceitáveis ou mesmo ações que divergissem da própria prática cotidiana.

Quadro 3. Guião da entrevista retrospectiva de plano de aula.

1. Que objetivos pretende enfatizar na aula de hoje? Porque?
2. Qual sua expectativa em relação ao alcance dos objetivos pelos alunos?
3. Há algum aluno ou grupo que pensa merecer atenção especial? Porque?
4. Em vista deste aspecto, que estratégia de ensino pretende implementar?
5. Que dificuldades que poderá enfrentar nesta aula?
6. Em vista disso, que alternativas possui?

Recorremos ao sistema de análise dos pensamentos didáticos (Januário, 1992) para a validação de conteúdo das entrevistas recolhidas em situação de piloto. Durante a realização do piloto verificou-se ainda a operacionalidade temporal da entrevista que, por pressuposto, não deveria exceder os 15 minutos.

5.2.2. Dimensões da entrevista retrospectiva de plano de aula

Através deste instrumento procuramos explorar diferenças entre o processo de planeamento levado a cabo por professores ‘mais’ e ‘menos eficazes’. Interessou-nos proceder ao mapeamento dos pensamentos e decisões didáticas

produzidos na formulação do planejamento das aulas para, a partir de então, compará-los.

No entanto, continuou sendo nosso intuito particularizar a recolha de informação sobre elementos específicos que frequentaram o plano mental dos professores. Dessa forma, nos imbuímos em levantar informações sobre as condições de formulação dos objetivos de aprendizagem, o conteúdo a desenvolver e as estratégias pelas quais os professores optaram como vias adequadas para conduzir os alunos às metas de aprendizagem pretendidas.

Dedicamos atenção ao grau de operacionalização dos objetivos comunicados pelos professores, quando buscamos evidências sobre a assumpção de critérios de êxito na execução das atividades propostas.

Prosseguimos no intuito de analisar as estratégias de diferenciação pedagógica que emergia neste nível de planejamento. A exploração das respostas nos permitiu reunir as evidências sobre os mecanismos de diferenciação utilizados pelos professores e classificá-los no conjunto das três aulas da unidade de ensino.

5.2.3. Protocolo e condições de realização da entrevista de plano de aula

A entrevista retrospectiva de plano de aula foi realizada antes dos professores iniciarem cada lição, tendo sido solicitados a reservarem um momento antes do início das aulas para a sua realização. Foram informados que a entrevista visava conhecer o planejamento que tinham formulado para o desenvolvimento de cada uma das três aulas. Assim, antes de cada aula o entrevistador e o entrevistado deslocavam-se para um local reservado da quadra ou ginásio, onde tinha lugar a entrevista, sendo gravada em trilhas de áudio. Foi estabelecido com os professores que, a seu critério, poderiam apresentar planos escritos ao pesquisador.

5.3. A análise de conteúdo das entrevistas

O recurso à análise do conteúdo como procedimento realizado nesta investigação constituiu uma exigência metodológica, traduzindo-se num conjunto de processos característicos que conduzem à interpretação de elementos textuais, neste caso, as transcrições das entrevistas.

Entre as definições mais recorrentes da análise de conteúdo, encontra-se aquela originalmente formulada por Berenson (Bardin, 1977; Carmo & Ferreira, 1998; Stemler, 2001), em que a análise de conteúdo se apresenta como *“Uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a*

interpretação destas mesmas comunicações.” (Bardin, 1977, 36)

O caráter de objetividade diz respeito à definição de objetivos claros e regras precisas sob a qual transcorre a análise, de forma a permitir que diferentes investigadores, manuseando o mesmo conteúdo, possam obter resultados correspondentes (Stemler, 2001; Carmo & Ferreira, 1998). Já o caráter sistemático da análise consubstancia-se na ordenação e categorização do conteúdo, em função dos objetivos pretendidos. Embora este procedimento extrapole o objetivo de exclusivamente expressar quantitativamente as informações provenientes de dados textuais, não raro a elas recorrem os investigadores quando tencionam traduzir a análise em dados dotados de qualidades métricas. Em geral, apesar dos contrapontos, a frequência se constitui na medida mais utilizada como expressão métrica dos dados, porquanto *“the assumption made is that the words that are mentioned most often are the words that reflect the greatest concerns”* (Stemler, 2001, p. 2), assumpção compartilhada por outros autores e, segundo Bardin (1977), foi um procedimento que caracterizou remotamente a técnica da análise de conteúdo.

O recurso às entrevistas objetivou conhecer os procedimentos de planejamento dos professores, explorando os pensamentos e constructos que estavam na origem de suas decisões didáticas. Face à natureza dos dados, a análise de conteúdo se mostrava a técnica mais adequada para interpretá-los qualitativamente, bem como expressá-los quantitativamente de modo a permitir a manipulação métrica.

Partimos para esta investigação com pressupostos definidos os quais incidiram na adoção de sistemas pré-existentes para enquadrar a análise ou que nos guiaram na busca de evidências acerca do processo de concepção dos elementos didáticos do plano de ensino formulado pelos professores. Isto nos remeteu para uma abordagem dedutiva dos relatos referentes ao planejamento das aulas. Entretanto, na análise da entrevista de aprofundamento alternamos processos dedutivos e indutivos por forma a adequar as intenções iniciais do estudo à natureza do conteúdo transmitido pelos professores. A abordagem dedutiva se explica pelo fato de, à partida, a análise se orientar com base nas questões previamente formuladas para o estudo à luz da teoria da eficácia pedagógica, procedimento assim sugerido por Huber (1997). Embora tenhamos partido com este enquadramento definido, a exploração dos textos durante o procedimento analítico exigiu uma sucessão de comparações que, inevitavelmente, conduziu à

reformulação dos parâmetros caracterizadores das variáveis distinguindo, desta feita, uma abordagem indutiva do conteúdo. A comparação constante (*permanent comparison*) (Glaser & Strauss, 1967, *apud* Bogdan & Biklen, 2003 e Huber, 1997) é citada como processo útil à categorização analítica.

An activity of major importance in "permanent comparison" is to test every inductive conclusion from particular data to more general principles -- here the analytical categories -- by means of deductive conclusions, that is deductions of specific units of meaning in the data base. (Huber, 1997,26)

Este procedimento se mostrou de fundamental importância porquanto permitiu caracterizar os indicadores das variáveis, respeitando a individualidade de cada professor face à diversidade do grupo, ao mesmo tempo que possibilitou compará-los relativamente às ações de planejamento.

A análise que procedemos basicamente derivou de um modelo categorial em que, por vezes, predominou a abordagem dedutiva, como no caso da análise do conteúdo dos relatos obtidos através da entrevista retrospectiva de plano de aula, enquanto em outros, apesar de partirmos munidos de referenciais teóricos, os dados brutos foram sujeitos a moldagem em função dos conteúdos veiculados pelos professores, como ocorreu na análise das informações obtidas através da entrevista de aprofundamento.

Quanto ao processo de codificação recorreremos à delimitação de unidades semânticas de comprimento variável, tendo sido representada tanto por palavras, quanto por temas, aqui compreendidos como “*uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema, tanto uma afirmação como uma alusão*” (D’Unrug, 1974, *apud* Bardin, 1977, 105); na medida em que “*uma unidade de pensamento expressa uma ideia*” (Januário, 1992, 116). Ainda em algumas análises recorreremos às unidades de contexto de modo a consubstanciar o processo de codificação dos significados.

O *corpus* de análise foi constituído pelas entrevistas de aprofundamento e as três entrevistas retrospectivas pré-interativas de cada professor (Anexo 9). Assinale-se como procedimento comum de pré-análise a transcrição das entrevistas, leituras flutuante, elaboração de indicadores preliminares de caracterização das variáveis; e exploração do material abrangido pela codificação e classificação dos conteúdos conforme a natureza das categorias identificadas. Dessa forma, na seção seguinte discriminamos os procedimentos empregados em função das fontes de recolha das informações e indicadores que foram objeto de análise.

5.4. Condições de análise dos pensamentos e decisões pré-interativas

A análise dos pensamentos pré-interativos foi realizada em dois momentos distintos conforme a fonte de informação considerada, durante os quais transitamos entre abordagens indutivas e dedutivas. Este procedimento se explica, na medida em que recorremos à abordagem dedutiva quando partimos de sistemas de análise pré-conceptualizados e buscamos nos referenciais teóricos da eficácia pedagógica os parâmetros de qualidade utilizados na caracterização das variáveis e indicadores sob análise. Por outro lado, a abordagem indutiva permitiu-nos identificar, nos relatos docentes, as características comuns presentes e relevantes, dando forma às dimensões de análise e indicadores utilizados.

O primeiro momento, marcado por algumas incursões indutivas, teve lugar na análise das cognições docentes exteriorizadas na entrevista de aprofundamento. Constituíram foco de análise as variáveis *diagnose da classe*, *objetivos de ensino*, *avaliação* e *estratégias de diferenciação pedagógica*, esta última conduzida dedutivamente.

O segundo momento constou da análise das entrevistas retrospectivas, mediante a qual buscamos mapear o conjunto de pensamentos e decisões de planejamento, o grau de operacionalidade dos objetivos formulados e as estratégias alternativas exteriorizadas pelos professores em cada aula da unidade de ensino. Este momento foi caracteristicamente dedutivo pelo fato da análise, desde o seu início, ter sido conduzida sob a perspectiva de sistemas de análise pré-existentes, como será descrito mais adiante. Na seqüência passaremos, então, à exposição mais detalhada de cada um desses momentos.

5.4.1. Pensamento pré-interativo - entrevista de aprofundamento

A entrevista de aprofundamento atendeu primordialmente a dois objetivos: (a) construir o perfil de todos os professores à luz das teorias, crenças e preocupações práticas a que recorriam para legitimar as decisões de ensino; (b) reduzir as interpretações a dados passíveis de tratamento quantitativo. Tendo em vista que a descrição do perfil pré-interativo dos professores contempla, em si, a análise interpretativa das informações colhidas através deste instrumento (relatada no capítulo V, p.189), passaremos à descrição dos procedimentos que tiveram lugar enquanto momento de quantificação dos indicadores qualitativos.

Concentramos a análise sobre quatro elementos didático-pedagógicos considerados importantes para este estudo: a *avaliação diagnóstica da classe e dos alunos*, os *objetivos de aprendizagem*, a *avaliação da aprendizagem* e *estratégias*

de diferenciação pedagógica. A abordagem de alguns desses elementos compreendeu ainda a análise em relação aos alunos mais e menos habilidosos, seja pela referência direta dos professores às características desses discentes, seja pelas conseqüências que para eles importassem as decisões docentes. Na seqüência abordamos cada uma das variáveis, bem como os procedimentos utilizados.

5.4.1.1. A avaliação diagnóstica

As repetidas leituras dos relatos obtidos através da entrevista preliminar deixou perceber que os enunciados da avaliação diagnostica extrapolavam o âmbito das questões específicas contempladas no guião da entrevista. Dessa forma, optamos por distinguir esta variável sob duas dimensões. Primeiramente, classificamos as respostas dos professores às questões específicas sobre as características da turma e, em especial, dos alunos mais e menos hábeis. Posteriormente, analisando todo o conjunto da entrevista, destacamos todas as unidades temáticas referentes a avaliação de características dos alunos, bem como, sua influência sobre as decisões de planejamento. À primeira denominamos diagnose específica, enquanto a segunda foi considerada como indicador de qualidade do diagnóstico.

(1) Diagnose Específica

Tendo em conta as questões da entrevista e a natureza das informações transmitidas pelos professores, o exame da diagnose específica convergiu para a classificação dos indicadores: *nível de habilidade global da turma, disciplina da turma, atitudes dos alunos face à disciplina, ao conteúdo, ao professor de educação física e à atenção dedicada nas aulas.*

Com esta caracterização pretendeu-se, mediante cruzamento com os indicadores de pensamento do aluno, verificar a correspondência existente entre a diagnose formulada pelo professor, enquanto proposições que tacitamente veiculam ou formalizam as suas expectativas, e as percepções dos alunos relativamente às mesmas variáveis.

Tendo em vista que estas apreciações surgiram em questões específicas da entrevista de aprofundamento, consideramos as unidades de registro sob duas vertentes: cada um dos indicadores como eixo temático e o aluno como personagem (Bardin, 1977). Partindo da unidade de contexto (resposta integral da questão respectiva ou parcelas de texto em questões correlatas), procedemos à interpretação dos significados associados aos temas (indicadores) e classificamos

numa escala a magnitude (intensidade) dos atributos dirigidos à turma e aos alunos de distintos grupos de habilidade.

Face à complexidade que envolveu este tipo de avaliação, bem como o acautelamento percebido nos professores em evitar a formulação de apreciações negativas, concentramos a análise sobre as retóricas (inventário de argumentos legitimadores) e contingências apenas à informação, interpretando o juízo de valor que transportavam as apreciações dos professores.

Dessa forma, as contingências às apreciações (grau mínimo na escala) foram interpretadas como mecanismo utilizado pelo professor para evitar proferir explicitamente apreciações negativas sobre a turma ou grupos de habilidade.

Esta leitura conduziu à classificação dos atributos mencionados pelo professor relativamente à turma e aos grupos de habilidade (alunos mais ou menos hábeis) (Quadro 4).

Quadro 4. Síntese da variável pensamento pré-interativo - diagnose específica.

Diagnose Específica	Medida	Tipo
Habilidade ♦ Turma*	♦ Alta (3) ♦ Média (2) ♦ Baixa (1)	nominal
Disciplina da turma ♦ turma ♦ grupos de habilidade		
Atitude da turma face à disciplina de EF ♦ turma ♦ grupos de habilidade		
Atitude da turma face ao conteúdo ♦ turma ♦ grupos de habilidade		
Atitude da turma face ao professor ♦ turma ♦ grupos de habilidade		
Atenção da turma ♦ turma ♦ grupos de habilidade		

* Esta variável não foi objeto de apreciação dos alunos por grupos de habilidade

As temáticas foram classificadas através de uma escala nominal em que os indicadores alto, médio e baixo foram, respectivamente, cotados com valores 3, 2 e 1, consoante o significado expresso na unidade de contexto se deslocasse entre o pólo positivo (3) ou negativo (1), assim caracterizados:

♦ **Alta** (3) - quando o professor classificou positivamente e sem restrições o perfil da turma (ou grupos de habilidade) em relação a variável sob análise (Ex.: “*Eu vejo que eles gostam bastante da disciplina*”, P9⁵);

⁵ Identificação do professor.

♦ **Média** (2) - se o professor classificou positivamente o perfil da turma (ou grupos de habilidade), mas aduziu ressalvas de diversa ordem que condicionou a avaliação plenamente positiva da turma (*“Acho que a aceitação é quase 100% ... o único problema que nós temos aqui é questão religiosa ... alunos que não podem botar o short, fazer aula... questão de cultura”*, P2)

♦ **Baixa** (1) - quando as ressalvas aduzidas pelos professores denotaram apreciações restritivas (negativas) sobre o perfil global da turma (ou grupos de habilidade) ou limitaram a formulação do juízo de valor (*“Nesse tocante ela é um pouco heterogênea principalmente por se tratar de uma turma que já está saindo da escola e os valores dos próprios alunos já estão mudando”*, P11).

Com o foco agora centrado nos grupos de habilidade da turma, a mesma escala serviu ao registro dos predicados atribuídos pelos professores aos alunos considerados mais e menos habilidosos, no que respeitou a cada indicador sob análise (exceto *nível de habilidade*), conforme exemplificado a seguir:

♦ **Alta** (3): *“Só aquela questão que eu volto a frisar; os mais habilidosos não são tão introvertidos. Eles demonstram mais, eles demonstram mais”* (P13);

“Eu percebo que os menos habilidosos são mais próximos a mim até em função da forma de trabalho, porque os menos habilidosos requerem mais cuidados e os mais habilidosos ficam se sentindo enciumados” (P6)

♦ **Média** (2): *“Os menos habilidosos normalmente você tem mais dificuldades de mostrar para eles a importância (do conteúdo). Até porque eles já têm alguma dificuldade muitas vezes natural. Mas o grupo de uma forma geral, todos eles dão a mesma importância”* (P6)

♦ **Baixa** (1): *“Então os menos habilidosos a gente tem que, muitas vezes, conversar mais para que eles cheguem à aula e sempre começar a fazer atividades que não destaquem demais os mais habilidosos”* (P4)

Dessa forma, foram caracterizados os seguintes indicadores relativamente à diagnose específica:

- ♦ diagnose específica - habilidade da turma;
- ♦ diagnose específica - disciplina turma;
- ♦ diagnose específica - atitude face à educação física turma;
- ♦ diagnose específica - atitude face ao conteúdo turma;
- ♦ diagnose específica – atitude face ao professor turma;
- ♦ diagnose específica – atenção turma.
- ♦ diagnose específica - disciplina dos alunos mais e menos habilidosos;
- ♦ diagnose específica - atitude face à EF dos alunos mais e menos habilidosos;

- ♦ diagnose específica - atitude face ao conteúdo dos alunos mais e menos habilitados;
- ♦ diagnose específica – atitude face ao professor dos alunos mais e menos habilitados;
- ♦ diagnose específica – atenção dos alunos mais e menos habilitados.

(2) Qualidade da diagnose

A função da avaliação diagnóstica é prover informação que permita ao professor tomar decisões com segurança, na certeza de estar potencializando os recursos que dispõe e operacionalizando o ensino voltado para as necessidades dos alunos. Ela precede e inicia o projeto do ensino (Ramirez, 2002). Deve constituir a base dos constructos e decisões de planeamento do professor e, assim entendido, presume-se a sua influência decisiva sobre os elementos didático-pedagógicos que consubstanciam o processo ensino-aprendizagem.

Não obstante a riqueza e o grau de individualização do diagnóstico constituir um dos elementos que evidencia a sua qualidade, também se pode analisar a magnitude com que os elementos diagnosticados influenciam os comportamentos de ensino do professor, seja ao nível do planeamento ou da interação pedagógica.

Partindo dessa assumpção, codificamos todas as unidades de significados relativas a apreciações formuladas pelos professores sobre as condições de ensino (meios e materiais) e características dos alunos. Do processo de redução emergiram cinco categorias abrangendo um conjunto de elementos dotados de bastante potencial para influenciar as decisões de planeamento do professor, conforme enumeradas a seguir:

♦ **Características psicomotoras:** agregou referências relativas às condições motoras dos alunos, admitindo tanto a alusão a pré-requisitos necessários às aprendizagens, quanto a descrição das condições atuais dos alunos. (*“alguns alunos, por ter facilidade (sic!) motora vão querer algo mais”*. P5)

♦ **Características morfo-funcionais:** agregou referências relacionadas com características biotipológicas e estágio de desenvolvimento dos alunos. (*“Porque para nessa modalidade do salto tesoura, existem vários alunos de estatura baixa, muito baixa”*. P9)

♦ **Características psico-afetivas:** agregou referências relacionadas com atitudes dos alunos face ao ambiente da aula, conteúdo, condições de participação na tarefa, entre outros. (*“Então, por vergonha de se igualar aos demais, eles recusam, rejeitam...”* P5)

♦ **Característica de comportamento:** agregou as referências relacionadas com o comportamento dos alunos desde que se justificasse como base para decisões de planejamento, independente de serem positivas ou negativas. (*“A turma é muito atuante na EF desde a 5ª, 6ª série eles participam muito bem nas atividades”*. P1)

♦ **Características sócio-culturais:** agregou referências associadas com o *status* social, econômico e cultural dos alunos. (*“é criado pela mãe, não é criado pelo pai...agride a mãe dentro de casa”*. P4; *“O único problema que nós temos é questão religiosa.”*. P2)

♦ **Características do ambiente escolar/recursos:** agregou referências relativas a características físicas do espaço, disponibilidade de recursos materiais e ambiente educacional da escola. (*“Eu já tenho uma carga horária muito reduzida; Eu tenho um problema muito sério aqui que são as instalações. As instalações não são as adequadas”*. P6)

Destarte, além da frequência total dos diagnósticos contabilizados, o número de categorias abrangidas na diagnose também constituiu indicador de qualidade do diagnóstico docente.

Posteriormente, uma nova análise foi conduzida para codificar os elementos que influenciaram as decisões de planejamento enunciadas pelos professores (i.e., decisões assumidas em função do fator diagnosticado). Após quantificá-las, tomamos como outra medida de qualidade a razão entre os elementos diagnosticados que influenciaram as decisões de planejamento e o número total de diagnósticos realizados, do seguinte modo:

$$\text{Influência do diagnóstico} = \frac{\text{Diagnósticos influencias}}{\text{Total de diagnósticos}}$$

Dessa forma os indicadores de qualidade do diagnóstico acadêmico foram assim expressos em:

- ♦ Qualidade do diagnóstico - frequência total de diagnósticos;
- ♦ Qualidade do diagnóstico - nº de categorias de diagnóstico;
- ♦ Qualidade do diagnóstico - proporção de diagnósticos por categoria;
- ♦ Qualidade do diagnóstico - índice de influência do diagnóstico.

5.4.1.2. Objetivos de aprendizagem

A análise dos objetivos de aprendizagem porquanto intentamos identificar indicadores que fornecesse um parâmetro de qualidade na manipulação deste elemento didático pelos professores ‘mais’ e ‘menos’ eficazes e, mais adiante,

verificar em que medida os indicadores corresponderiam às percepções externadas pelos discentes sob a perspectiva de compreensão e domínio dos mesmos.

Muitos dilemas docentes têm origem na discussão sobre os benefícios e limitações da concepção do ensino sob as perspectivas da racionalidade-linear ou não-linear e, portanto, do planejamento mais ou menos orientado a partir da definição de objetivos de ensino. No entanto, ao que indica a literatura (Rink, 2003; Gregory & Chapman, 2002; Ramírez, 2002; Tomlison, 2001; Siedentop, 1991; Rosenshine & Stevens, 1986), independente do *design* ou método de ensino que circunscreve à planificação, o estabelecimento de objetivos educacionais continua a merecer importante destaque enquanto elemento didático orientador do processo ensino-aprendizagem.

Na formalização dos objetivos destaca-se, de maneira enfática, as propriedades de clareza, adequação, intencionalidade, operacionalidade e, recentemente tem recebido maior ênfase, a individualização. Destas propriedades derivam os contributos essenciais da formulação dos objetivos educativos para a qualidade e eficácia do ensino.

Por conseguinte, à luz dos postulados teóricos, as questões foram concebidas com base em indicadores que avultam características qualitativas associadas à concepção e manejo dos objetivos no contexto do ensino, a saber: *Explicitação dos objetivos; Justificação dos objetivos; Comunicação do alcance dos objetivos e Diferenciação pedagógica dos objetivos.*

A tradução dos procedimentos docentes em indicadores categoriais quantitativos emergiu do exame indutivo ao relato dos professores. Face à natureza das respostas e o propósito de padronizarmos a aferição dos indicadores quantitativos, emergiu o sistema de classificação expresso em escala nominal, o qual descrevemos na sequência. A exemplo do procedimento adotado na quantificação dos indicadores de diagnose específica, recorremos a uma escala nominal de três níveis mas, desta vez, cada nível da escala mereceu uma descrição particularizada ao indicador sob análise, bem como cotamo-las conforme a qualidade do procedimento empregado pelos professores (Quadro 5).

Quadro 5. Pensamento pré-interativo - Objetivos de aprendizagem

Objetivos de Aprendizagem	Medida	Tipo
Explicitação dos objetivos	♦ Alta (3) ♦ Média (2) ♦ Baixa (1)	nominal
Justificação dos objetivos		
Comunicação de alcance dos objetivos		
Diferenciação dos objetivos		

(1) Explicitação dos objetivos: refere-se ao compromisso expresso com a comunicação das metas de aprendizagem aos alunos, evidenciando o critério de êxito para o cumprimento das tarefas. A escala expressou o grau de importância atribuído pelo professor à clarificação dos objetivos aos alunos como diferencial qualitativo no processo ensino-aprendizagem.

♦ **Alta** (3) - Quando o professor referiu explicitamente informar com regularidade os alunos sobre os critérios de êxito ou elementos críticos das tarefas propostas ou da unidade de ensino. (*“É, todas as aulas eu costumo explicitar... geralmente no início da aula... eu explico para eles quais os objetivos a serem alcançados até mesmo para poder motivá-los em relação ao conteúdo, em relação a aula...”*. P10);

♦ **Media** (2) - Quando o professor referiu apresentar os objetivos indicando ao aluno o domínio de um conteúdo ou parte dele, sem a enunciação explícita de critérios de êxito ou elementos críticos. (*“Não, eu só coloco que... apresento o conteúdo. ‘nós vamos aprender hoje o conteúdo tal’, simplesmente.”* P9);

♦ **Baixa** (1) - Quando o professor não manifestou, ou referiu ser ocasional, qualquer intenção de expor aos alunos o objetivo da aula ou da unidade de ensino, ou ainda limitava-se apenas em descrever as atividades a serem desenvolvidas na aula. (*“Raramente, raramente faço essa divulgação”*. P8).

(2) Justificação dos objetivos: refere-se ao procedimento de legitimação dos objetivos junto aos alunos, evocando a razão, importância ou consequência que implica a sua consecução face à realização das tarefas de aprendizagem.

♦ **Alta** (3) - quando o professor refere ser prática corrente relacionar os objetivos de aprendizagem com o conteúdo da unidade de ensino; com os conhecimentos desenvolvidos anteriormente ou provenientes da experiência vivencial do aluno; com o aprofundamento do conteúdo ou com a importância e as consequências para as aprendizagens futuras. (*“Acho que facilita o aprendizado se a gente explica para eles o porque da gente estar cobrando”*. P7);

♦ **Média** (2) - quando o professor refere que o procedimento de legitimação dos objetivos junto aos alunos é circunstancial ou condicionado a fatores como por exemplo tempo, tipo de conteúdo, natureza e fase da aprendizagem, etc. (*“Às vezes sim, principalmente quando é solicitado aprofundamento”*. P1);

♦ **Baixa** (1) - quando o professor deixa perceber que este procedimento não faz parte de sua prática corrente; o seu recurso não se encontra consubstanciado em bases didático-pedagógicas ou inexistente. (*“Justificar sim. Porque tudo isso que eu estou fazendo é para eles melhorarem ... Então, neste caso, eu justifico dessa forma, que é para o*

bem deles". P15).

(3) Comunicação de alcance dos objetivos: refere-se à evidência de procedimento adotado pelos professores para reportar aos alunos o alcance dos critérios de êxito dos objetivos de aprendizagem.

♦ **Alta** (3): quando o professor torna explícita a intenção corrente de comunicar ao aluno o alcance dos objetivos, no decorrer ou ao final da lição, referenciando critérios técnicos da execução ou se reportando aos critérios de êxito implícita ou explicitamente definidos. (*"É evidenciando a forma, digamos assim, da técnica que ele acertou [...] com ênfase no movimento"* P9)

♦ **Média** (2): quando a comunicação do alcance dos objetivos de aprendizagem é reportada, no decorrer ou ao final da lição, exclusivamente através de elogios ou incentivos, sem a referência explícita aos critérios técnicos da execução ou critérios de êxito implícitos ou explicitamente definidos. (*"Com relação a isso com certeza; eu já vou dando uma motivação...aplaudo, elogio..."*. P12)

♦ **Baixa** (1): quando o professor não faz referência explícita sobre o procedimento de comunicação do alcance dos objetivos aos alunos; condiciona-o a fatores diversos; ou assume a inexistência do procedimento. (*"Eu prefiro que eles percebam ... para que eles percebam que melhoraram"*. P7)

(4) Diferenciação dos objetivos: refere-se ao grau de anuência explícita do professor relativamente à assumpção de objetivos de aprendizagem diferenciados para os alunos da turma, durante o desenvolvimento da unidade de salto em altura.

♦ **Alta** (3): quando o professor declara explicitamente a adoção de metas de aprendizagem diferenciadas para algum aluno ou grupo deles. (*"Existe [objetivos diferentes]... existem vários alunos de estatura baixa, muito baixa. Então para poder atender as necessidades dele... a gente vai fazer separado digamos assim"*. P9);

♦ **Média** (2): quando o professor, apesar de não manifestar explicitamente a assumpção de objetivos diferenciados para a classe, menciona a possibilidade de flexibilizar o nível de exigência (superior ou inferior) para alguns alunos. (*"Não, o grupo vai trabalhar... de uma forma igual... embora ao colher esses resultados eu interprete de uma forma individual. Mas eu acho que todos têm que ter a mesma chance de participação e de progresso. Agora! Eu tenho consciência que de cada corpo vai sair uma resposta"*. P7)

♦ **Baixa** (1): quando o professor, apesar de reconhecer diferentes capacidades dos alunos, explicitamente justifica a formulação de objetivos indiferenciados. (*"Não existe*

porque o tipo de trabalho realizado nessa escola... (é para) que eles possam ter algum tipo de atividade. Se eu ainda fosse ter esse tempo de fazer um trabalho específico para alguns... eu já tenho uma carga horária muito reduzida. Eu não tenho como especificar trabalho separado para cada aluno". P6).

5.4.1.3. Avaliação

Respeita os referenciais comunicados pelo professor para avaliar o produto de aprendizagem dos alunos. Foram classificados genericamente através das categorias nominais *qualitativos* e *quantitativos*, conforme reunisse as seguintes características:

♦ **Quantitativa** (1): quando os critérios de avaliação reportados pelo professor relacionaram-se com os progressos quantitativos (performance) obtidos pelos alunos no decurso da unidade ou nos testes de habilidade. (*"Avaliação? Aí é a performance do aluno, para ver se o que eu passei para eles foi bem correspondido". P2).*

♦ **Qualitativa** (2): quando os critérios de avaliação reportados pelo professor relacionaram-se com valências coordenativas valorizando o domínio do movimento ou denotou avaliar o aluno em função do nível de entrada e evolução das aprendizagens no decorrer da unidade. (*"Que eles tenham um nivelamento de coordenação básica. Se eles tiverem esses movimentos, esse seria o critério básico para eles, a coordenação dos movimentos". P6).*

A avaliação qualitativa encontra-se associada com a disposição de ajuizar o progresso dos alunos no âmbito motor com base nos critérios técnicos de realização da habilidade, enquanto a avaliação quantitativa concentra-se sobre a performance e, portanto, mais identificada com um modelo normativo de julgamento.

5.4.1.4. Estratégia de diferenciação pedagógica

A análise dos mecanismos de diferenciação pedagógica utilizados pelo professor foi primordialmente dedutiva na medida em que adotamos o *Sistema de Análise de Diferenciação do Ensino Pré-interactivo* (Januário, 1992). O sistema é composto pelas categorias *ensino diferenciado* e *ensino indiferenciado*. A primeira compreende três modalidades através das quais classificamos a atitude diferenciadora do professor. A diferenciação do ensino foi então categorizada em quatro modalidades nominais as quais foram expressas através de uma escala à medida do grau de diferenciação, assim descritos:

♦ **Diferenciação máxima** (4): estabelecimento de metas e objetivos, tarefas de aprendizagem e critérios de avaliação desiguais para os alunos;

♦ **Diferenciação média** (3): estabelecimento de tarefas de aprendizagem

diferenciadas para o alcance de idênticos objetivos;

♦ **Diferenciação mínima (2):** estabelecimento de objetivos e tarefas idênticas para toda a classe, acompanhados de estratégias de atuação diferenciadas ou decisões de ajustamento, caracterizadas pela atribuição de tempo desigual para as aprendizagens, prioridades na supervisão, incentivos ou *feedback* para alguns alunos.

♦ **Indiferenciação (1):** ausência de referência a qualquer intenção pedagógica de diferenciar o ensino para os alunos.

5.4.2. Pensamento pré-interativo – Entrevista retrospectiva de plano de aula

Mediante a análise de conteúdo das entrevistas retrospectivas, buscamos mapear o conjunto de pensamentos e decisões didáticas de planejamento enunciadas para cada aula da unidade de ensino.

Para este fim, recorreremos ao sistema de análise dos pensamentos didáticos proposto por Januário (1992). O sistema foi concebido pelo autor tendo como referência o modelo de decisões de pré-impacto de Mosston (1981) e as 5 questões da didáctica de G. Mialaret e, portanto, permite registrar um conjunto abrangente de constructos relacionados com planejamento do ensino.

O processo de codificação consistiu em destacar, nos relatos referentes a cada entrevista pré-aula, as unidades de registro enquadradas nas categorias do sistema (e apenas nas categorias, pois não subcategorizamos as unidades de registro). Posteriormente, particularizou-se a análise dos objetivos e decisões alternativas veiculadas pelos professores. Por fim, considerando o plano de cada aula como unidade de contexto, caracterizamo-las segundo o grau de diferenciação através do sistema de diferenciação do ensino pré-interativo (Januário, 1992). Na sequência nos ocupamos com maior pormenor sobre o processo de codificação destas variáveis.

5.4.2.1. Estrutura de pensamentos e decisões didáticas

Face aos procedimentos de análise referidos anteriormente, as unidades de registro foram codificadas conforme o enquadramento nas categorias do sistema de análise da ‘Estrutura de Pensamentos e Decisões Pré-interativas’. Este sistema é descrito no Anexo 10 e comporta as seguintes categorias:

♦ **Objetivos** – “o objetivo é apresentar o salto de forma global. A gente vai dar ênfase a transposição, a pernada tesoura.” (P9, a1)

♦ **Avaliação** – “Porque eu acredito que todos consigam identificar com bastante facilidade” (P10, a1)

- ♦ **Estratégias de aprendizagem e de ensino** – *“Eu vou dividir em grupos para que eles mesmos corrijam uns aos outros. Eles percebiam como é que é o movimento. Para ver qual a dificuldade do outro e tentar corrigir.”* (P15, a2)
- ♦ **Conteúdo** – *“Eu vou fazer um comparativo da corrida, dos lados de saída da corrida, da perna de impulsão que eles utilizam.”* (P6, a1)
- ♦ **Instrução** – *“Eu vou tentar trabalhar com o grupo que eu considero mais habilidoso sempre dando a demonstração no momento de fazer o exercício.”* (alunos como agente de ensino) (P6, a1)
- ♦ **Gestão** – *“Primeiro estabelecer o conhecimento do espaço em que eles vão estar distribuídos de acordo com o material que eu vou utilizar. No caso aqui eu tenho um banco grande e vou utilizar as cordas elásticas.”* (P11, a1)
- ♦ **Clima** – *“E aqui, mesmo trabalhando atletismo, que não tem bola para motivar, eles têm se mostrado muito motivados para a atividade.”* (P6, a3)
- ♦ **Disciplina** – *“Então eles podem levar muito na brincadeira. Aí de repente esse tipo de brincadeira mais acentuada pode dificultar um pouco o trabalho.”*
- ♦ **Outras** decisões não enquadradas nas categorias anteriores.

A medição dessas variáveis foi expressa segundo a frequência total por aula e na unidade, frequência nas categorias por aula e na unidade e número de categorias por aula e média de categorias na unidade de ensino.

5.4.2.2. Explicitação dos objetivos de aprendizagem

Como referido anteriormente, a clareza dos objetivos de aprendizagem constitui um contributo tanto para a regulação do ensino pelo professor, quanto para a auto-regulação e orientação das aprendizagens por parte dos alunos. Consideramos que a transparência demonstrada pelo professor no que respeita à explicitação dos objetivos aos alunos, passa pelo discernimento prévio dos critérios de êxito que nortearão o desenvolvimento das atividades e a avaliação da aprendizagem. Partindo desse princípio, pretendemos verificar se a especificação prévia de referências criteriosas associados aos objetivos seria um diferenciador dos professores ‘mais’ e ‘menos’ eficazes. Dessa forma, esta variável foi caracterizada conforme a frequência nos planos de aula, a saber: nos três planos de aula (4), em dois planos de aula (3) em um plano de aula (2) e ausência do procedimento (1).

5.4.2.3. Decisões alternativas

A dinâmica interpessoal que se faz presente na interação pedagógica impõe grande margem de imprevisibilidade ao planeamento do ensino. Conquanto o ensino e a aprendizagem não correspondam a um processo completamente

previsível, a capacidade do professor antecipar fatores de contingência pode aumentar potencialmente a sua capacidade de ação, com efeitos sobre a eficácia pedagógica.

A formulação de constructos alternativos incide em decisões de planejamento que soma para a eficácia do ensino. Nesse termo, Januário (1992) propõe que as decisões alternativas de planejamento influenciam decisivamente o comportamento de ensino do professor. Destaque-se as evidências de associações entre esta e os comportamentos de ensino de diferenciação pedagógica em tarefas, bem como com o empenhamento cognitivo do aluno durante as lições.

O poder dessa componente sobre o comportamento de ensino do professor se mostra determinante para a eficácia do ensino, na medida que contribui para antecipar com maior clareza os eventos em classe e, quiçá, antecipar prováveis comportamentos e resultados. Destarte, concorre para o maior controle do ambiente de ensino e, portanto, aumenta as chances de sucesso pedagógico.

Neste estudo registramos como decisões alternativas os enunciados relativos a proposições que diferiam da primeira opção didática de intervenção pedagógica (e portanto *alternativa*) ou que foram referidas em resposta a antecipação de possíveis contingências na fase interativa. Foi registrada a frequência com que ocorreu no planejamento de cada uma das aulas e no conjunto da unidade de ensino. (Ex.: “*ela deve estar sempre nas fases iniciais do movimento. Provavelmente o grupo vai caminhar e ela deve ficar retida algum tempo.*” P9, a1).

5.4.2.4. Diferenciação do ensino pré-interativo

A diferenciação do ensino pré-aula foi caracterizada da mesma forma que as estratégias de diferenciação da unidade de ensino. Recorremos à escala nominal do sistema de análise de diferenciação do ensino pré-interativo para expressar a magnitude da diferenciação (ou indiferenciação) presente nos planos de aula.

6. Comportamento de Ensino do Professor

Foram registradas em áudio e vídeo as três aulas da unidade de ensino. O tempo programa da disciplina nas escolas investigadas variava de 40 ou 50 minutos, correspondente aos horários de aula. Conquanto tenha sido negociado com os professores o desenvolvimento do conteúdo em pelo menos um tempo-horário da disciplina, ficou sob a responsabilidade dos professores a utilização do tempo destinado ensino do salto em altura.

Após a realização do pré-teste, os professores foram solicitados a classificar

os alunos segundo o nível de habilidade, identificando 4 alunos menos habilidosos e 4 mais habilidosos, sendo dois por gênero. Os alunos que faltaram a qualquer das aulas foram substituídos, sempre que possível, por outros com as mesmas características. Todos os alunos foram identificados com coletes coloridos (5 cores ao todo) e numerados. Sempre que possível, face ao contexto, aos mais habilidosos foram destinados os coletes pretos, enquanto aos menos habilidosos os brancos.

Durante a fase preliminar de visita às escolas para contactos com professores e direção escolar, foi realizado um levantamento do ambiente e, portanto, das condições operacionais disponíveis para os registros, tais como a característica do espaço físico de aula, com vista a determinar a localização dos equipamentos de modo a permitir enquadrar toda a classe nos registros sem ser demasiado intrusivo; iluminação dos ambientes pois, exceto em duas escolas, os espaços de aula não eram cobertos e a incidência de luz solar variava em função da localização geográfica da escola e horário dos registros; distância da fonte de alimentação de energia. Este procedimento muniu o pesquisador com informações que permitiram a adaptação ao ambiente e padronização dos registros.

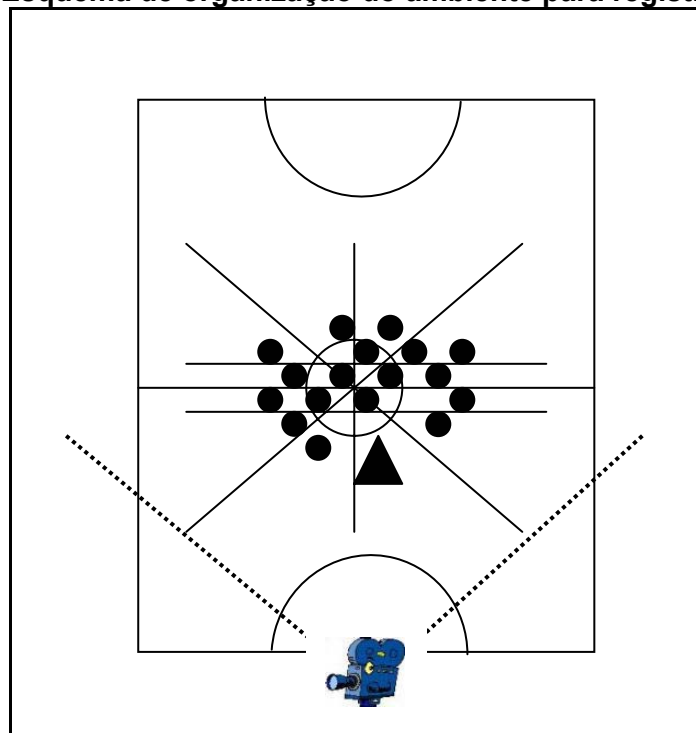
Em atenção às exigências institucionais, evitamos interferir na rotina das atividades escolares. Dessa forma somente procedemos a organização do ambiente após o término da aula que precedeu àquela que constituiu objeto de registro. Consequentemente, os preparativos para os registros demandaram o desempenho de tarefas simultâneas exigindo, o apoio de assistentes que revezaram no desempenho de funções tais como (a) munir o professor com o microfone sem fio e transmissor; (b) realizar demarcações no solo que, por sugestão dos especialistas consultados, serviria para observar a correspondência entre as instruções docentes e as prestações discentes⁶ (Figura 12); (c) acompanhar a distribuição dos coletes realizada pelo professor, de forma a garantir a correspondência com a listagem previamente definida. Este apoio permitiu que o pesquisador se recolhesse a um local reservado da quadra onde teve lugar a realização da entrevista retrospectiva. Os auxiliares foram estudantes de educação física em final de curso. Todos os procedimentos acima referidos foram treinados em piloto de forma a, uma vez no terreno, cada um desempenhar em sintonia as tarefas atribuídas.

A câmara, equipada com lente grande angular, foi situada numa posição

⁶ Tal sugestão teve origem no processo conduzido junto aos especialistas em atletismo quando da validação do instrumento de avaliação dos testes de habilidade e condições do ambiente. Três linhas demarcaram ângulos de 90° e 45° para ambos os lados da linha central, da qual também distavam a 1 metro outras duas colocadas paralelamente de cada lado.

central do extremo da quadra visando registrar as ações do professor e dos alunos (Figura 12). Foi disponibilizado a todos professores cinco cordas elásticas e 20 aros de plástico.

Figura 12. Esquema de organização do ambiente para registro das aulas



O registro iniciava após a realização da entrevista retrospectiva e findava quando os professores formalmente dispensavam os alunos ao final da aula. No decorrer das aulas foram realizados registros escritos a título de notas de campo, respeitante à interação dos professores com os alunos mais e menos habilidosos da turma e condições de desenvolvimento das práticas.

A observação em diferido dos registros permitiu a recolha sistematizada de informações relativas a explicitação e justificação de objetivos, gestão do tempo de aula e comportamentos de ensino do professor relativos à diferenciação pedagógica, *feedback*, disciplina e demonstração de afetividade, relacionado com o clima na aula, conforme descrito nas seções seguintes.

6.1. Explicitação e justificação de objetivos

Nesta dimensão instrucional pretendemos verificar se os episódios de apresentação do conteúdo ou tarefa transportavam informação sobre os critérios de êxito da aprendizagem, bem como a causa ou importância que revestia a prática das atividades propostas. Estes elementos são referidos na literatura pelo seu valor pedagógico, em vista de orientar e possibilitar ao aluno a regulação da própria aprendizagem.

O objetivo de aprendizagem somente assume o caráter elucidativo para o aluno quando devidamente comunicado pelo professor. Da mesma forma que serve ao professor como meio de controle da aprendizagem, elucida ao aluno o critério de êxito requerido durante a realização das atividades e, portanto, direciona a sua atenção ao que deve ser aprendido tornando o processo mais econômico. Quando manifesto, o objetivo de ensino promove a conjugação do esforço de professores e alunos em busca de uma meta comum.

Relativamente à explicitação do objetivo, recorremos ao mesmo critério seguido anteriormente em relação ao plano de aula. Para o registro destas ações recorremos à medida dicotômica 'sim/não', consoante o critério de ocorrência do evento. A instrução verbal do professor foi analisada de modo a identificar, durante a apresentação inicial, a comunicação dos critérios de êxito do conteúdo ou tarefa desenvolvida na aula.

Nesse sentido, a simples apresentação tópica do conteúdo (ex.: *Hoje nós vamos aprender a corrida para o salto*) não foi considerada suficiente para o registro de ocorrência. A consignação da ocorrência foi realizada quando as informações proviam parâmetros de realização sobre o conteúdo/tarefa (ex.: *Hoje nós vamos aprender a corrida de aproximação para o salto. A corrida deve ter um ritmo progressivo onde contam a frequência e amplitude das passadas...*).

Da mesma forma se procedeu com relação ao registro dos procedimentos de justificação do objetivo, respeitando a informação enunciada pelo professor visando comunicar ao aluno o 'porquê' das realizações e/ou a importância do critério estabelecido para a eficácia da realização.

Para a realização do registro foi observada a informação transmitida pelo professor durante 15 minutos em todas as aulas, sendo 10 minutos ao início das lições e 5 minutos ao final da lição, se o professor procedesse a preleção final. O tempo inicial foi suficiente para observarmos tanto o momento de apresentação formal do conteúdo, quanto as instruções sobre as tarefas específicas, momento em que se concentrava o maior número de informações enunciadas pelo professor. Desse tempo foi excluído o período de aquecimento, exceto se o interstício fosse utilizado pelo professor para a prática ou comunicação de informações específicas. A observação dos 5 minutos finais se deveu ao fato de percebermos como alguns docentes ocupavam os momentos finais da aula para proceder à síntese das atividades ou conteúdo, oportunidade na qual provia informação concernente à dimensão em análise.

6.2. Diferenciação do ensino

Foram observados cinco interstícios de 5 minutos, dispostos de forma equidistante pelo tempo total de aula, excetuando-se os comentários finais da aula. Quando o tempo previsto foi inferior ou igual a 25 minutos, procedeu-se à observação de toda a aula.

O registro obedeceu à seguinte escala e respectivos critérios:

- (1) ensino indiferenciado – se o professor não manifestou qualquer comportamento que denotasse atenção especial ou promoção de condições especiais de aprendizagem a qualquer aluno;
- (2) diferenciação por estratégias de atuação – se o professor manifestou comportamento denotando a atenção dedicada especialmente, no mínimo, a um aluno (ou mais), como por exemplo, fornecer sucessivo *feedback* interrompendo ou não as práticas; ordenar a repetição de execuções; acompanhar ou manter-se próximo do aluno durante as execuções; instruir o aluno à parte da turma interrompendo ou não a prática; intensificar a prática especialmente com um aluno (ou grupo), entre outros comportamentos da mesma natureza e que não incorressem em alteração ou modificação da tarefa;
- (3) diferenciação por tarefas – no mínimo, um terço do tempo observado ou de duração da aula tenha sido dedicado à realização simultânea de tarefas em contextos ou locais diferentes, mas mantivesse basicamente a mesma meta (qualitativa ou quantitativa) para todos os alunos. Tendo em vista que estes processos podem ocorrer em momentos específicos da aula, adotou-se como critério continuar a observação dos contextos, mesmo que extrapolasse os interstícios de tempo previamente definidos. Após a conclusão da observação, o terço de tempo foi calculado, quer em relação à duração dos interstícios quer em relação ao tempo da aula;
- (4) diferenciação por objetivos e tarefas de aprendizagem – no mínimo, um terço do tempo observado ou de duração da aula ou, ainda, a ocorrência em todos os interstícios visualizados, de atividades diferenciadas que denotasse trabalhos específicos voltados para encontrar as necessidades especiais de algum aluno ou grupo deles. Foi considerado as atividades que, embora obedecendo à mesma estrutura daquela realizada por outros alunos, visasse desenvolver competências diferentes com ou sem adaptação do critério de êxito quantitativo (ex.: altura da corda). Além do computo da ocorrência em todos os interstícios, foi adotado o mesmo critério da categoria anterior para o arbítrio do registro.

Os indicadores quantitativos foram expressos em frequência de eventos nas categorias e índice global de diferenciação, este último representando o somatório dos valores de escala atribuídos, conforme destacado nos parênteses correspondentes às categorias.

6.3. Gestão do tempo de aula

A questão do tempo no ensino não é recente, na medida que esta variável adquiriu pronunciada importância no modelo de aprendizagem escolar proposto por Carrol (1963, *apud* Bloom, 1981), passando pelo estudo do tempo em que o aluno se mantém engajado em tarefas específicas de aprendizagem e, quando considerado o nível de êxito da realização, serviu de base ao *academic learning time* (ALT), considerado hoje um indicador válido para a determinação do sucesso acadêmico dos alunos (Siedentop, 1983). Entretanto, como refere Piéron (1999), é evidente que a noção do tempo de aprendizagem não se foca apenas no aluno pois, antes disso, depende da gestão do tempo-programa implementado pelo professor.

A investigação no ensino evidencia a importância do tempo para a eficácia pedagógica, em associação com outros fatores. Os resultados têm mostrado que os professores 'mais' eficazes potencializam o tempo disponível de ensino com predomínio do envolvimento do aluno em tarefas específicas de aprendizagem, ao passo que despendem menos tempo em atividades de organização (Carreiro da Costa, 1988; Piéron, 1999; Siedentop, 1983).

Dada a importância da variável tempo para a interpretação da eficácia do ensino, recorremos a sua observação através do ATA (Carreiro da Costa, 1988, com as adaptações propostas por Januário, 1992), em que as situações de prática foram discriminadas em práticas específicas e não-específicas (Anexo 11). O instrumento permitiu então observar como o professor dispôs do tempo de aula nas várias categorias. O processo de observação foi realizado em diferido e envolveu o registro temporal das ações voltadas para a instrução, organização, classe organiza-se, prática específica, prática não específica e outros.

6.4. Feedback

O *feedback* como componente instrucional é referido como ferramenta fundamental do professor para orientar de forma ativa o processo de aprendizagem dos alunos (Siedentop, 1998). Pode também evidenciar, em grande medida, as preocupações do professor em prover apoio específico aos alunos com diferentes níveis de domínio do conteúdo e carrear expectativas sobre as suas capacidades,

na medida em que se coloca como poderoso veículo de interação pedagógica. Além disso, revela também a preocupação do professor com a manutenção de um clima propício para o empenhamento do aluno nas tarefas de aprendizagem.

Porquanto o nosso interesse com a observação desse elemento instrucional envolvesse as peculiaridades acima referidas, procedemos à observação da sua utilização pelos professores ‘mais’ e ‘menos’ eficazes. A observação e registro dos episódios foram realizados por amostragem de tempo, traduzido na análise de cinco interstícios de 5 minutos, equitativamente distribuídos pelo tempo total de aula, excetuando-se as preleções de início da mesma.

O sistema multidimensional do *feedback* abrange quatro dimensões e 12 categorias (Anexo 12). Procedeu-se à análise do *feedback* quanto ao *objetivo* (‘avaliativo’, ‘descritivo’, ‘prescritivo’, ‘interrogativo’); *foco*, enquanto se mostrasse ‘específico’ ou ‘genérico’, relativamente à informação provida pelo professor acerca das realizações discentes no decurso das atividades; *sanção*, enquanto se mostrasse ‘aprovador’, ‘neutro’ ou ‘reprovador’; e, *direção*, se dirigido à ‘classe’ ou a ‘alunos específicos’, condição esta que nos levou a registrar o aluno e grupo de habilidade de pertença.

6.5. Controle da disciplina

O controle da disciplina evidencia a natureza do sistema de regras estabelecidas em classe entre professor e alunos. Influencia o desenvolvimento das atividades e, mesmo, as condições de aprendizagem dos alunos porquanto um ambiente que prime pela disciplina oferece melhores condições de envolvimento acadêmico dos alunos, com reflexos sobre o produto das aprendizagens.

A forma como o professor gere a disciplina influencia também o clima das relações sociais em classe. É ainda reconhecido que os melhores gestores da disciplina, normalmente são mais preventivos e, quando necessário intervir, fazem-no de forma positiva recorrendo a intervenções indiretas que não comprometem o clima em classe.

O controle da disciplina foi objeto de observação quanto à *forma*, se ‘coercivo’ ou ‘não coercivo’, e *direção*, enquanto fosse dirigido à ‘classe’ ou aos ‘alunos’ individualmente, neste caso registrando-se o grupo de habilidade (Anexo 13).

6.6. Demonstração de afetividade - Clima

Foi objeto de análise a frequência absoluta das interações verificadas entre

professor e alunos, enquanto se mostrassem *positivas* (quando o professor ouve o aluno, elogia, incentiva ou incita o aluno à prática) ou *negativas* (quando o professor usa de sarcasmo, ironiza ou critica o comportamento e desempenho dos alunos), bem como ao grupo de habilidade a que foram dirigidos (Anexo 14).

Posteriormente, foram analisadas exclusivamente as intervenções relacionadas com o desempenho e o comportamento. Relativamente ao desempenho, foram considerados os elogios e incitação à prática, consoante a conotação conferida pelo professor. Com relação às demonstrações de afetividade no âmbito comportamental, foram registrados as manifestações de ironia, crítica e sarcasmo, conforme acima descrito. Não se incluíram as interações de *feedback* por terem sido objeto de análise específica.

7. Instrumento e Procedimentos de Recolha de Dados Relativos às Variáveis Mediadoras do Aluno

7.1. Questionário

A utilização do questionário como ferramenta metodológica surgiu do interesse em estudar os processos mediadores de pensamento dos alunos, nomeadamente, as percepções pessoais, atitudes, percepções sobre as expectativas dos professores e contexto de ensino vivenciado, em consequência da interação pedagógica no ambiente de ensino e aprendizagem.

O estudo dos processos mediadores depende fortemente da técnica de auto-relato (*self-reports*). Lee (1997, 267) destaca o uso do questionário como uma das técnicas utilizadas pelos pesquisadores nesta área: “*Those studying students thoughts have typically used questionnaires, interviews, or stimulated recall to collect students’ thoughts about themselves or instruction.*” Apesar de prevenir quanto a problemas de validade do auto-relato e fatores que influenciam sua variabilidade, a autora destaca a consistência dos resultados obtidos pelas pesquisas nesta área, sugerindo que os alunos são conscientes de seus pensamentos e estariam aptos a reportá-los com suficiente precisão.

A pretensão inicial, durante a formulação do design do estudo, seria intervir o mínimo possível no ambiente escolar e de ensino. Isto tornou-se uma regra a partir do momento que esta condição constituiu uma das principais exigências dos órgãos institucionais que autorizaram a realização do estudo.

Tendo em conta esta limitação de tempo que foi imposta *a posteriori*, a opção pelos questionários acabou por se mostrar oportuna, tendo em vista que foi possível a sua aplicação dentro dos horários das aulas curriculares de educação física.

Não obstante, pese contra a utilização do questionário a dificuldade de sua concepção, a possibilidade de elevadas taxas de não-respondentes (e também referimos a ausência de respostas em algumas questões) e a relativa limitação quanto ao aprofundamento de inferências (De Ketele & Roegiers, 1993), outras vantagens justificam a sua implementação, nomeadamente, o potencial de sistematização, permitindo menor dispêndio de tempo na recolha de informação, maior simplicidade de análise (Carmo & Ferreira, 1998) e, por fim, a virtuosidade admitida na quantificação e manipulação estatística dos dados (Hill & Hill, 2000). Quanto às limitações, partimos da assumpção que alguns procedimentos e precauções poderiam ajudar a esbater seus efeitos. Apesar de não anular o problema de inferência inerente ao instrumento, era esperado que a complementaridade das observações da interação pedagógica e entrevistas com os docentes fornecesse informação que permitisse melhor interpretar e explicar os atributos registrados pelos alunos. Da mesma forma, a inclusão de questões de controle e inter-relacionadas (Carmo & Ferreira, 1998) forneceriam indícios de qualidade das respostas. Ainda segundo estes autores, o esclarecimento dos respondentes sobre a utilidade das informações a serem prestadas, bem como a clareza e objetividade das questões, associadas com instruções precisas e acessíveis, inibem sensivelmente a atitude não respondente.

7.2. Construção dos questionários

A efetiva construção dos questionários, antecedeu a revisão bibliográfica sobre as componentes cognitivas mediadoras do comportamento do aluno. Esta revisão permitiu fundamentar o conteúdo das distintas dimensões que compõem os questionários.

A primeira etapa da construção do instrumento consistiu na elaboração de um conjunto de questões referentes a cada dimensão de conteúdo do instrumento. Um período de cuidadosa análise permitiu reduzir o número de questões, de acordo com os objetivos. Simultaneamente as questões foram objeto de análise pormenorizada com vista a verificar a clareza e objetividade dos enunciados, bem como das alternativas de respostas. Considerando que o número de questões selecionadas antecipava um instrumento extenso, passamos a nos ocupar com a formatação do instrumento visando organizá-lo em *corpus* de conteúdos e dotá-lo com um *layout* claro e aprazível para os respondentes, na intenção de esbater os efeitos de sua extensão (Carmo & Ferreira, 1998; Hill & Hill, 2000).

À exceção das questões de identificação e caracterização do contexto

peçoal dos alunos, nas quais predominou as respostas em escala tipicamente nominal, nas restantes optamos pelo formato de respostas em escala ordinal de avaliação⁷ com 5 níveis. A opção por este modelo se deveu basicamente por dois motivos: (a) antecipava a operacionalidade do instrumento, face a sua reconhecida extensão; (b) admitia a possibilidade de análise através de métodos estatísticos paramétricos.

Dessa forma, o questionário pré-interativo foi composto por 33 enunciados exigindo do aluno um único registro de resposta para cada item; 4 enunciados que conjugavam 4 registros de resposta para cada item e 2 enunciados que conjugavam 3 registros para cada item, totalizando 39 enunciados e 55 registros de resposta. O questionário pós-interativo reuniu 22 enunciados de resposta única e igual número de enunciados conjugados, totalizando 28 enunciados e 44 registros de resposta (Anexo 15).

Quanto à organização buscou-se, sempre que possível, concentrar questões correlatas num mesmo segmento preservando, dessa forma, a coerência e ordenação das mesmas. Entretanto, algumas perguntas foram situadas em partes distintas do instrumento, face à necessidade de adequação a uma determinada representação gráfica e/ou padrão das opções de respostas.

Os questionários foram produzidos em duas versões, nomeadamente em português de Portugal e do Brasil. Este procedimento permitiu realizar o processo de validação inicialmente em Portugal e, posteriormente, no Brasil. Antes de remetê-lo à apreciação dos especialistas, testamos o instrumento com dois jovens portugueses e dois brasileiros. Durante os registros, foi-lhes solicitado que verbalizassem o que depreenderam de cada pergunta apresentada. Esta aplicação levantou questões que motivaram importantes reformulações.

O questionário foi submetido a um painel composto por 3 especialistas brasileiros da área pedagógica, com vista à validação do conteúdo. Posteriormente, o instrumento foi submetido à apreciação de 3 professores brasileiros de língua portuguesa que ensinavam turmas com características semelhantes à amostra, visando avaliar a adequação da linguagem ao nível de compreensão dos alunos.

Finda a etapa de validação do conteúdo e da linguagem escrita (em português do Brasil), procedemos a nova testagem com uma turma de alunos portugueses e brasileiros solicitando, mais uma vez, que levantassem questões

⁷ Hill & Hill (2000) utilizam esta terminologia para designar as escalas ordinais associadas com perguntas do tipo 2 que admitem tratamento estatístico paramétrico, desde que atendam aos pressupostos metodológicos exigidos.

relativas ao formato, clareza das questões e opções de respostas do instrumento. Todas as etapas de validação geraram observações que incidiram no aprimoramento dos instrumentos.

A última etapa consistiu na verificação do nível de fiabilidade do instrumento. Com este intuito, aplicamos o instrumento duas vezes, num interstício de 15 dias, em duas turmas de escolares brasileiros com características semelhantes à amostra investigada. Os questionários receberam uma numeração especial de modo a preservar o anonimato dos respondentes. Os índices de fidelidade do instrumento são apresentados na seção ‘Fidelidade de Codificação dos Dados’ (p.175).

7.3. Caráter temporal da recolha de informação

O questionário constituiu objeto de recolha de informação em dois momentos distintos do procedimento de campo, nomeadamente, antes e após o processo de interação pedagógica. Como será discriminado ulteriormente, apesar da distinção que faremos entre questionário pré e pós-interativo, ambos não diferiram substancialmente, distinguindo-se apenas em função do momento da aplicação (antes ou após a unidade de ensino) e ausência de algumas questões caracterizadoras do contexto pessoal do aluno (ausentes no questionário pós-interativo).

A opção pela aplicação do questionário em dois momentos deveu-se a questão de ordem metodológica. Tratava-se de acessar os pensamentos dos alunos em momentos distintos da intervenção pedagógica, de forma a verificarmos os efeitos desta sobre aqueles. Este controle nos indicaria se estávamos inferindo sobre pensamentos já acomodados em função de vivências habituais ou, de outro modo, se estes derivaram do ambiente desenvolvido durante a investigação.

De Ketele & Roegiers (1993) consideram a dimensão temporal da recolha de informação como uma característica peculiar a diversas técnicas de pesquisa, entre elas o questionário. Sob o crivo desses autores, quanto à sua temporalidade, a recolha de informação pode ser longitudinal ou transversal. Conquanto entendamos que a aproximação do modelo longitudinal possa fornecer melhor garantia de comprovação dos efeitos de uma intervenção experimental, a inviabilidade de prolongar o estudo naqueles ambientes limitava tal perspectiva. Por conseguinte, o nosso empreendimento constituiu uma abordagem transversal, pois *“visa fornecer um quadro suficientemente representativo do sistema ou dos comportamentos do sujeito, durante um dado período, face a uma situação mais ou menos bem circunscrita.”* (De Ketele & Roegiers, 1993, p.199)

Interessava-nos ter o controle sobre os pensamentos de entrada transportados pelos alunos para a prática experimental. Este procedimento nos informaria, sob a ótica do aluno, como se processava habitualmente o ensino, a aprendizagem e a relação pedagógica, para depois apurarmos a inferência sobre os mediadores cognitivos relacionados com o desenvolvimento na unidade de ensino. Em vista disso, o questionário pré-interativo foi aplicado às turmas na semana que antecedeu ao início da unidade de ensino, antes mesmo que os alunos tivessem qualquer informação ou experiência sobre o que estava por vir. O questionário pós-interativo foi aplicado após a realização dos procedimentos de campo.

7.4. As dimensões de conteúdo nos questionários

Os questionários foram concebidos com base em três dimensões de estudo no âmbito dos processos mediadores do aluno: autopercepção de competência, percepção das expectativas do professor e interpretações do comportamento do professor no tocante a estruturação do ensino e estabelecimento de condições favoráveis à aprendizagem.

Foram incluídas no questionário pré-interativo questões de caracterização do contexto pessoal dos alunos, por ser este o primeiro momento formal de recolha de informação.

O questionário foi organizado em cinco partes. Conquanto as questões tenham sido formuladas com base nas referidas categorias, isso nem sempre correspondeu à sua organização em bloco no guião. Buscou-se, sempre que possível, reunir as questões conforme o respectivo enquadramento. Entretanto, dada a extensão do questionário, em sacrifício deste intento, alguns questionamentos foram distribuídos em partes distintas do instrumento. Enquanto a extensão do questionário pode pôr em causa a boa vontade dos respondentes, um *layout* atraente pode contribuir para esbater este efeito. Além disso, *“nem sempre é preciso colocar num só bloco todas as perguntas que pertencem à mesma secção”* (Hill & Hill, 2000,163) sendo muitas vezes até recomendável para evitar efeitos de *Halo* ou mesmo repostas estereotipadas (Chagas, 2000). Por isso, a bem de atenuar os efeitos negativos que a extensão do instrumento pudesse vir a causar nos respondentes, optamos em alguns momentos por relevar o critério de clareza de *layout* ao deslocarmos questões entre as seções dos questionários. Com efeito, algumas questões foram colocadas em pontos estratégicos de forma a funcionar como *“perguntas de descanso”* (Carmo & Ferreira, 1998:138), visando a introdução de uma pausa entre as seções.

Pelo exposto, optamos por descrever as questões que frequentam os questionários a partir das categorias de conteúdos que representam. Será dessa forma que passaremos a apresentar os questionários pré e pós-interativo. Ponderando, ainda, que algumas questões do questionário pré-interativo não foram incluídas no questionário pós-interativo, apresentaremos as ressalvas necessárias sempre que esta ocorrência tenha se verificado.

7.4.1. Caracterização do contexto pessoal dos respondentes

Esta seção visou a recolha de informações sobre o contexto pessoal dos alunos. No campo das pesquisas sobre o pensamento que reúne atitudes, crenças e posturas percepçionais, estas informações podem contribuir para explicar os posicionamentos assumidos pelos alunos. As opções de resposta apresentadas aos alunos reuniram escalas nominais dicotômicas, respostas de múltipla escolha e resposta escrita.

As questões iniciais solicitavam informações sobre gênero; idade; número de aulas semanais de educação física; conhecimento e prática anterior do salto em altura tesoura; tipo, local e frequência do envolvimento em atividades físicas extracurriculares; *lôcus* causal atribuído pelos alunos; objetivos valorizados nas aulas de educação física; e, importância atribuída pelos pais à educação física e esportes. O Quadro 6 ilustra a discriminação das variáveis, resumo de questões correspondentes e tipos de respostas, bem como a presença em cada um dos questionários aplicados.

Quadro 6. Questões relativas ao contexto pessoal dos alunos

Variáveis	Extrato de questões	Opção de Respostas	Q. 1	Q. 2
1. Gênero: 1.1. masculino 1.2. feminino	<input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> Feminino	Registro em escala nominal Dicotômica	s	n
2. Idade: 2.1. 10-13 anos 2.2. entre 13-15 anos 2.3. 15-18 anos	Idade: _____ anos	Registro por escrita	s	n
3. <i>Lôcus</i> causal: 3.1. interno sem restrições 3.2. interno com restrições 3.3. externo com restrições 3.4. externo sem restrições	As causas mais importantes para eu ter sucesso dependem(ram) de mim	Registro em escala nominal alternativa	s	s
4. Objetivos valorizados na EF: 4.1. aprendizagem 4.2. entretenimento e socialização 4.3. condicionamento atlético	O que eu mais valorizo nas aulas de educação física é...	Registro em escala nominal alternativa.	s	s
5. Importância atribuída pelos pais a EF e esportes	Meus pais acham importante que eu pratique educação física e esportes	Registro em escala ordinal de avaliação Muito pouco - Bastante	s	n

Q. 1= questionário Pré-interativo / Q. 2= questionário pós-interativo / s/n = presença ou ausência no questionário.

Estas variáveis são referidas na literatura por influenciar ou contingenciar

percepções e atitudes do aluno no ambiente de ensino (Weiss, 2000, Lee, Fredenburg, Belcher & Cleveland, 1999; Gonçalves, 1998; Lee, 1997; McKiddie & Maynard, 1997; Pereira, 1995).

Embora as atribuições causais não tenham constituído objeto deste estudo, entendeu-se que seria interessante conhecer se haveria deslocamento do *locus* de controle em função do sentimento de competência e expectativas docentes percebidas pelo aluno. Por esse motivo, foi apresentada através de apenas uma questão, exposta de forma genérica e considerada mais como variável caracterizadora geral do contexto pessoal do aluno, que como componente dinâmica do conjunto de suas crenças e atribuições.

A literatura refere ainda que o estímulo dos familiares, entre outros, representa uma fonte de informação contributiva para os jovens formularem suas percepções e atitudes positivas face à atividade física (Weiss, 2000; Weiss, Ebbeck, & Horn, 1997; Biddle & Goldas, 1996; Brustad, 1996). O encorajamento dos pais se refere a formas verbais ou não verbais que utilizam visando estimular o jovem a envolver-se ativamente nas atividades físicas: *Parental encouragement refers to obvious verbal or nonverbal forms of encouragement for a child to be active [...] Adult encouragement indirectly influences a child's level of vigorous activity by enhancing his/her perception of competence* (Welk, 1999:2).

7.4.2. Percepções pessoais

Esta dimensão restringiu-se às percepções dos alunos relativas ao próprio, mais especificamente, à percepção de competência e empenho dedicado às tarefas de aprendizagem. O nível de competência percebido pelo aluno, bem como o seu real nível de competência são importantes para a determinação de seu estado motivacional afetando, dessa forma, a participação nas tarefas de aprendizagem, bem como o rendimento acadêmico.

7.4.2.1. Auto-percepção de competência

As questões visaram conhecer os pensamentos dos alunos acerca da competência percebida e natureza de seu envolvimento nas tarefas de aprendizagem. Os alunos foram solicitados a expressar, numa escala ordinal de avaliação com 5 níveis (Hill & Hill, 2000), suas apreciações quanto ao nível de habilidade percebida; aptidão para as aprendizagens e êxito nas tarefas de aprendizagem (Quadro 7). Suas respostas expressariam a medida do sentimento de competência, como resultado da vivência anterior (relativo ao envolvimento no contexto habitual de ensino) e posterior (relativo exclusivamente à experiência na

unidade experimental de ensino), sobre fatores primordiais de sua participação e conquistas.

Quadro 7. Questões relativas a auto-percepção de competência

Variáveis	Extrato de questões	Opção de Respostas	Q. 1	Q. 2
Auto-percepção de habilidade	Nas aulas de EF/salto em altura eu me considero(ei) um aluno....	Registro em escala ordinal de avaliação	s	s
Auto-percepção de aptidão para as aprendizagens	Nas aulas de EF/salto em altura eu aprendo(i) com...	Registro em escala ordinal de avaliação	s	s
Auto-percepção da qualidade do envolvimento motor	Eu consigo(i) realizar as tarefas com sucesso, nas aulas de EF/salto em altura	Registro em escala ordinal de avaliação	s	s

Q.1= questionário Pré-interativo / Q.2= questionário pós-interativo / s/n = presença ou ausência no questionário.

Cada vez mais, as pesquisas têm se ocupado em investigar os pensamentos dos alunos no tocante à auto percepção de competência (Weiss, 2000; Bibik, 1999; Lee, 1997; Weiss, Ebbeck & Horn, 1997; Lee, Cártter & Xiang, 1995; Markus, Cross & Wurf 1990; Harter, 1978). A auto percepção de habilidade manifestada pelo aluno, como expressão relativamente estável de uma capacidade potencial para aprender, juntamente com os sentimentos positivos sobre a própria competência, têm se revelado fundamental para explicar a efetiva participação no processo ensino-aprendizagem (Xiang & Lee, 1998). A literatura sugere ainda que alunos com diferentes níveis de habilidade têm, não só diferentes experiências no ambiente de ensino, mas também sentimentos diferenciados sobre a disciplina de educação física.

7.4.2.2. Autopercepção de empenho acadêmico

Apesar deste estudo não contemplar a análise do comportamento do aluno no processo ensino-aprendizagem, interessou-nos também conhecer como interpretavam a natureza de seu engajamento nas atividades de aprendizagem e a atenção face às instruções fornecidas pelo professor. Alguns estudos suportam a hipótese de a realização do aluno poder ser explicada a partir de suas cognições, principalmente no que respeita a variáveis que, pela natureza manifestamente interna ao indivíduo, se mostram subjetivas sob a lente da observação sistemática, como é o caso da atenção (Wittrock, 1986; Peterson, Swing, Stark & Waas, 1983; Peterson, Swing, Braverman & Buss, 1982; Peterson & Swing, 1982).

As questões visavam medir o grau de percepção do aluno sobre a magnitude de seu envolvimento motor e cognitivo nas tarefas propostas pelo professor antes e após o desenvolvimento da unidade de ensino (Quadro 8).

Quadro 8. Questões relativas à auto percepção de empenho acadêmico

Variáveis	Extrato da questão	Opção de Respostas	Q. 1	Q. 2
Auto-percepção da magnitude do envolvimento motor em tarefas de aprendizagem	Nas aulas de EF/salto em altura eu me preocupo(ei) em praticar bastante as atividades propostas pelo meu professor	Registro em escala ordinal de avaliação	s	s
Auto-percepção da atenção dedicada as instruções	Eu estou (estive) atento às instruções do professor nas aulas de EF/salto em altura	Registro em escala ordinal de avaliação	s	s

Q.1= questionário Pré-interativo / Q.2= questionário pós-interativo / s/n = presença ou ausência no questionário.

Lee, Carter e Xiang (1995) reportam que alguns alunos descrevem o esforço como a voluntariedade para escutar e seguir as orientações do professor. Relativamente à magnitude do envolvimento motor, o aluno foi solicitado a registrar com que frequência se mostrava preocupado em praticar as atividades propostas em aula. Quanto ao envolvimento cognitivo, deveria registrar com que frequência esteve atento as instruções do professor.

7.4.3. Atitude

A atitude constitui um constructo que carrega componentes afetivas, cognitivas e comportamentais que, de fato, se apresentam indivisíveis. Funciona como uma verdadeira mediadora entre o estímulo e a ação (Gonçalves, 1998). Não se explica por si só, pois sua existência como entidade está subordinada ao caráter intermediador que lhe é inerente e pelo qual, subsidiando o processo decisório, dá significado ao comportamento humano face a um objeto, situações ou pessoas.

Nesta investigação a atitude foi objeto de análise sob a perspectiva afetiva (Silverman & Subramaniam, 1999; Gonçalves, 1998; Bagozzi & Burnkrant, 1979), ou seja, interessou verificar o sentimento do aluno em relação à disciplina, ao professor e ao conteúdo das aulas de educação física (Quadro 9). A escala de avaliação das respostas tornava possível a obtenção de medidas positivas ou negativas de afetividade, bem como de indiferença perante tais objetos.

Quadro 9. Questões relativas às atitudes

Variáveis	Extrato da questão	Opção de Respostas	Q. 1	Q. 2
4.1. Atitude perante a disciplina	Eu gosto da disciplina de educação física	Registro em escala ordinal de avaliação	s	n
4.2. Atitude perante o conteúdo	Eu acho(ei) importante o que aprendo(i) nas aulas de EF/salto em altura	Registro em escala ordinal de avaliação	s	s
	Eu gostei das aulas de salto em altura	Registro em escala ordinal de avaliação	n	s
4.3. Atitude perante o professor	Eu gosto do meu professor de educação física	Registro em escala ordinal de avaliação	s	n

Q.1= questionário Pré-interativo / Q.2= questionário pós-interativo / s/n = presença ou ausência no questionário.

A atitude sobre estas componentes constitui um preditor do tipo de participação do aluno nas aulas de educação física. Por outro lado, seria relevante verificar como se associavam às medidas de atitude, competência percebida e a natureza de seu envolvimento em tarefas de aprendizagem e, quiçá, as conseqüências para o nível de realização dos alunos.

As pesquisas têm demonstrado que os alunos com alto e baixo nível de desempenho possuem sentimentos diferenciados acerca da educação física (Martin, 2003). O elemento chave desta questão pode estar na influência das experiências vividas pelo aluno nas tarefas habituais de aprendizagem sobre a percepção de habilidade e, por conseguinte, determinante para o estabelecimento de uma atitude positiva ou negativa perante a prática da educação física.

7.4.4. Percepção das expectativas do professor

Como este estudo comporta investigar o *interface* entre os pensamentos de professores e alunos e, principalmente, por centrar a análise sobre alunos com alto e baixo nível de habilidade, sob o ponto de vistas de ambos os intervenientes (professores e alunos), não se poderia deixar de considerar o efeito das expectativas dos professores sobre as percepções dos alunos. Os postulados teóricos sobre o estudo do efeito pigmalião ou profecia de auto-realização no ensino de educação física (Lee, 1997; Rosenthal & Babad, 1985; Martinek, 1981, 1989) propõem que as expectativas dos professores podem conduzir os alunos ao desempenho de forma correspondente àquele esperado pelo professor. Este mecanismo é crítico, na medida em que as expectativas do professor são transportadas para o processo interativo de ensino e alimentam os sentimentos dos alunos, influenciando suas crenças e percepções pessoais e, por conseguinte, suas realizações no ambiente de ensino-aprendizagem.

Por conta disso, foi solicitado aos alunos que expressassem como percebiam as expectativas dos professores no tocante ao nível de habilidade (do próprio e da turma), nível de êxito obtido nas tarefas de aprendizagem, aptidão para as aprendizagens (do próprio e da turma), objetivos valorizados pelo professor e, por fim, disciplina nas aulas (do próprio e da turma) (Quadro 10).

As questões sobre disciplina foram incluídas, pois era suposto encontrarmos turmas muito numerosas, fato que reconhecidamente acarreta problemas de controle, interferindo no clima da aula. A disciplina em classe é freqüentemente referida como um requisito para o estabelecimento de um ambiente propício à aprendizagem.

Quadro 10. Questões relativas à percepção de expectativas do professor

Variáveis	Extrato da questão	Opção de Respostas	Q. 1	Q. 2
Percepções das expectativas do professor quanto ao nível de habilidade do aluno	Nas aulas de EF o seu professor pensa em você como um aluno muito ou pouco habilidoso?	Registro em escala ordinal de avaliação	s	s
Percepção das expectativas do professor quanto à aptidão do aluno para a aprendizagem	O professor considera que você aprende a matéria com dificuldade ou facilidade?	Registro em escala ordinal de avaliação	s	s
Percepções das expectativas do professor quanto ao nível de êxito do aluno	O professor pensa em você como um aluno de sucesso ou insucesso?	Registro em escala ordinal de avaliação	s	s
Percepção de expectativas do professor quanto ao nível de habilidade da turma	O professor considera a sua turma pouco ou muito habilidosa?	Registro em escala ordinal de avaliação	s	n
Percepção de expectativas do professor quanto ao nível de aptidão da turma	O professor considera que a sua turma aprende a matéria com dificuldade ou facilidade?	Registro em escala ordinal de avaliação	s	s
Percepção das expectativas do professor quanto a disciplina do aluno	O professor te considera um aluno indisciplinado ou disciplinado?	Registro em escala ordinal de avaliação	s	s
Percepção de expectativas do professor quanto à disciplina da turma	O professor considera a sua turma indisciplinada ou disciplinada?	Registro em escala ordinal de avaliação	s	s
Percepção dos objetivos valorizados pelo professor: aprendizagem entretenimento condicionamento atlético disciplina	Em geral o professor fica satisfeito quando...	Registro em escala ordinal de avaliação para cada objetivo	s	s

Q.1= questionário Pré-interativo / Q.2= questionário pós-interativo / s/n = presença ou ausência no questionário.

7.4.5. Percepções do comportamento de ensino

O foco de análise relativo à percepção do comportamento do professor foi aqui depreendido sob as perspectivas didática e interacional do ensino. No plano didático, interessou conhecer em que medida os objetivos e procedimentos diferenciadores de ensino implementados pelo professor foram percebidos pelos alunos. No plano interacional, as questões apresentadas tiveram por objetivo verificar em que medida os alunos distinguem as críticas e elogios do professor, emanadas para si e para os alunos de diferentes níveis de habilidade da classe.

O comportamento de ensino do professor está contaminado por intenções subjacentes à forma como ele concebe o processo educativo. Através da recolha de informação na fase pré-interativa do ensino, tentamos acessar às intenções do professor, principalmente sobre a operacionalidade dos objetivos de aprendizagem e implementação de mecanismos de diferenciação de ensino. Com as questões deste núcleo do questionário, procuramos verificar em que medida os alunos interpretaram as informações veiculadas e os procedimentos de ensino que tinham como meta

comunicar as metas de aprendizagem e adequar o ensino às suas necessidades e aptidão.

Por outro lado, as expectativas do professor são interpretadas pelo aluno com base nas interações ocorridas no seio do processo ensino-aprendizagem. Consideramos como indicadores a enunciação de críticas e elogios proferidos pelo professor ao desempenho e disciplina do aluno em classe.

Apresentamos seguidamente as questões respeitantes à percepção dos objetivos de aprendizagem, ao grau de diferenciação do ensino percebido pelo aluno seguindo-se, então, a apresentação das questões relativas à percepção de críticas e elogios.

7.4.5.1. Percepção dos objetivos de aprendizagem

A importância da transparência dos objetivos já foi ressaltada em seções anteriores. O aluno foi solicitado a expressar com que frequência considerou apreender e alcançar os objetivos de aprendizagem veiculados pelo professor, bem como a percepção do alcance desses objetivos pelos companheiros de classe, deferidos por grupo de habilidade (Quadro 11).

Quadro 11. Questões relativas à percepção dos objetivos de aprendizagem

Variáveis	Extrato da questão	Opção de Respostas	Q. 1	Q. 2
Auto-percepção de apreensão dos objetivos de ensino	Eu consigo(i) perceber os objetivos de ensino do meu professor nas aulas de EF/salto em altura	Registro em escala ordinal de avaliação	s	s
Auto-percepção de alcance dos objetivos	Eu consigo(i) alcançar os objetivos nas aulas de EF/salto em altura	Registro em escala ordinal de avaliação	s	s
Percepção de alcance dos objetivos pelos alunos por grupo de habilidade (mais hábeis, médios, menos hábeis)	Os seus colegas conseguem (iram) alcançar os objetivos do professor nas aulas de EF/salto em altura?	Registro em escala ordinal de avaliação para cada grupo de habilidade	s	s

Q.1= questionário Pré-interativo / Q.2= questionário pós-interativo / s/n = presença ou ausência no questionário.

Na apreciação do alcance dos objetivos pelos colegas de turma, a questão foi apresentada agrupando-os por nível de habilidade. Então, foi possível controlar se a apreciação do próprio correspondeu àquela atribuída ao grupo de habilidade em que estava inserido.

7.4.5.2. Percepção de Procedimentos Diferenciadores de Ensino

Relativamente à percepção dos procedimentos diferenciadores de ensino, as questões foram construídas tendo por base a estrutura de diferenciação pedagógica utilizada por Januário (1992). Consoante este propósito, os procedimentos

resumiram-se à percepção de (a) critérios de êxitos diferenciados para o aluno ou grupo deles; (b) tarefas diferenciadas para o próprio e seus colegas de turma; e, (c) percepção de estratégias de ação e decisões de ajustamento dirigidas aos alunos em situação de prática (Quadro 12).

Quadro 12. Questões relativas a percepção de procedimentos de ensino do professor

Variáveis		Extrato da questão	Opção de Respostas	Q. 1	Q. 2
Critério de Êxito	Percepção de exigências diferenciadas	O professor costuma exigir menos em termos de desempenho, dos alunos que estão com dificuldades em realizar as tarefas	Registro em escala ordinal de avaliação	s	s
	Percepção de adaptação dos critérios de êxito	Mesmo quando a atividade é igual para todos, o professor de alguma forma facilita a tarefa para que os alunos com dificuldades consigam realizá-la	Registro em escala ordinal de avaliação	s	s
Tarefas Diferenciadas	Percepção de tarefas diferenciadas para o próprio	O professor costuma passar para mim tarefas diferentes do resto da turma	Registro em escala ordinal de avaliação	s	s
	Percepção de tarefas diferenciadas para a turma (para os mais hábeis; para os médios; para os menos hábeis)	O seu professor costuma passar tarefas diferentes para os seus colegas de turma?	Registro em escala ordinal de avaliação	s	s
	Percepção de modificações eventuais de tarefas para alguns alunos	O professor em algumas situações, muda a tarefa para os alunos que estão com dificuldades em realizá-la	Registro em escala ordinal de avaliação.	s	s
Estratégias de Ajustamento	Percepção de auxílio fornecido pelo professor	Em geral o professor não muda nem facilita as tarefas, mas costuma ajudar a todos os alunos que têm dificuldades	Registro em escala ordinal de avaliação.	s	s
	<i>Feedback</i> fornecido pelo professor (ao próprio, aos mais hábeis, aos médios, aos menos hábeis)	O professor de educação física corrige os movimentos errados dos alunos?	Registro em escala ordinal de avaliação	s	s

Q.1= questionário Pré-interativo / Q.2= questionário pós-interativo / s/n = presença ou ausência no questionário.

Critério de êxito diferenciado. Refere-se à percepção sobre procedimentos de ensino que tenham envolvido a adequação do critério de êxito ao nível de aptidão dos alunos, quer por menor exigência no modelo das execuções ou pela criação de mecanismos que permitisse ao aluno com dificuldades completar a tarefas propostas.

Tarefas diferenciadas. Refere-se à percepção do aluno sobre a concepção de tarefas diferenciadas para o aluno ou grupos deles ou, eventualmente, mudança da tarefa para os alunos que encontrassem dificuldade na sua realização.

Estratégias de ação e decisões de ajustamento. Refere-se à percepção do aluno sobre procedimentos de ensino visando auxiliar os alunos com dificuldades na realização das tarefas (estímulos, tempo diferenciado para execuções, auxílio

peçoal mediante maior aproximação, etc.), bem como através do fornecimento de *feedback*.

7.4.5.3. Percepção de críticas e elogios

É sabido que as expectativas do professor são percebidas pelo aluno e influenciam o seu sentimento de competência (Martinek, 1989). Em geral, a investigação reporta que os alunos com baixo e alto desempenho percebem de forma diferente o tratamento dispensado pelo professor.

Dessa forma, as questões propostas adiante visaram verificar em que medida os alunos perceberam as críticas e elogios proferidos pelo professor, relativamente ao desempenho e comportamento do próprio aluno e de seus colegas de turma. (Quadro 13)

Quadro 13. Questões relativas a percepção de críticas e elogios

Variáveis	Extrato da questão	Opção de Respostas	Q. 1	Q. 2
Percepção de críticas/elogios ao desempenho (do próprio; dos mais hábeis; dos médios; dos menos hábeis)	De que forma o professor critica ou elogia o desempenho dos alunos?	Registro em escala de intensidade para o próprio e para cada nível de habilidade. Crítica muito - Elogia muito	s	s
Percepção de críticas/elogios ao comportamento: (do próprio; dos mais hábeis; dos médios; dos menos hábeis)	De que forma o professor de educação física critica ou elogia o comportamento dos alunos?	Registro em escala de intensidade para o próprio e para cada nível de habilidade Crítica muito - Elogia muito	s	s

Q.1= questionário Pré-interativo / Q.2= questionário pós-interativo / s/n = presença ou ausência no questionário.

7.5. Protocolo, Condições de Aplicação e Recolha de Dados dos Questionários

Como referido, os questionários foram aplicados em momentos distintos da investigação: o pré-interativo imediatamente antes da realização do pré-teste e o pós-interativo imediatamente após a realização do pós-teste.

Enquanto aos alunos foi garantido o anonimato, interessava identificar as respostas dos sujeitos. Entretanto, requerer a identificação no questionário poderia causar constrangimento e influenciar as respostas. Em vista disso, procedemos à codificação dos questionários através de numeração aparentemente aleatória, mas permitindo posteriormente associar, na base de dados, os registros com os respectivos respondentes.

Os questionários foram aplicados por um assistente do investigador, treinado na tarefa através de procedimento piloto. Este, por ser mais jovem e possuir uma postura e linguagem mais identificada com aquela utilizada pelos jovens, gozava de maior empatia com os respondentes e, portanto, transmitia-lhes maior segurança.

Independente disso, foi elaborado um guia orientador das condutas de aplicação do instrumento.

Inicialmente, os alunos faziam a leitura da folha inicial do questionário que informava sumariamente os propósitos da investigação, desmistificava o caráter avaliativo do instrumento, garantia o anonimato dos respondentes e instava a sinceridade dos registros. O assistente reforçava estas informações e procurava estabelecer um ambiente de cumplicidade com os alunos, solicitando-lhes que em hipótese alguma comentassem com o professor as questões ou respostas do questionário. Os alunos foram informados que poderiam recorrer ao aplicador a qualquer momento para esclarecer dúvidas sobre qualquer questão. O tempo de aplicação variou entre 25 a 30 minutos no que respeita ao questionário pré-interativo e 18 a 25 minutos no questionário pós-interativo.

Conquanto nenhum aluno tenha sido impedido de responder o instrumento, não foram incluídas na base de dados os registros dos alunos que se ausentaram em mais de uma aula ou a qualquer um dos testes de habilidade e deixaram de responder a qualquer questão dos questionários. Foram computadas as respostas de 272 alunos (54,8% do gênero masculino e 45,2% do gênero feminino, na faixa etária 10-18 anos).

8. Fidelidade de Codificação dos Dados

Com efeito, o processo de fidelização das codificações resultantes da análise dos dados pré-interativos, da observação do comportamento de ensino do professor, da análise do desempenho acadêmico e dos registros formalizados pelos alunos em questionário foi realizado ora por um observador, ora por dois observadores.

Dessa forma, quando a codificação foi realizada por apenas um observador, calculamos o índice de fidelidade intra-observador, relativamente às observações realizadas em dois momentos distintos. Quando a codificação foi realizada por dois observadores, procedemos, também, à análise da fidelidade inter-observador.

Antes do procedimento de codificação definitiva, os observadores foram submetidos ao processo de treinamento que envolveu o conhecimento e a familiarização com os sistemas e instrumentos de codificação, bem como o esclarecimento sobre o procedimento de codificação. Após a fase de preparação e esclarecidas as dúvidas, procedemos à aplicação do teste para efeito de verificação do índice de fidelidade.

O processo de fidelidade intra e inter-observadores foi realizado com recurso

ao cálculo do índice de concordância das codificações, mediante a fórmula proposta por Bellack ($\text{Acordos}/(\text{acordos}+\text{desacordos})\times 100$) e pelo percentual de acordo em relação à frequência e/ou duração dos eventos ou unidades codificadas ($\text{N}^\circ \text{ menor}/\text{N}^\circ \text{ maior}\times 100$). Relativamente aos registros do aluno no questionário, calculamos o r de *Pearson* e o índice de acordo para respostas categorizadas, a fim de verificarmos a relação entre os registros realizados no teste e no reteste.

Na sequência descrevemos o índice de acordo obtido nos procedimentos realizados.

8.1. Análise de pensamentos e decisões didáticas.

A análise foi realizada por um observador, sendo calculado o índice de acordo entre a primeira e a segunda análise, realizadas num intervalo de 15 dias. Os índices foram calculados em relação à frequência total de unidades codificadas no sistema e por categorias. Os resultados representam o menor índice de acordo obtido na análise de duas unidades de ensino de professores que não fizeram parte das classes de eficácia.

- Índice de acordo de 91%, relativamente ao total de unidades codificadas em uma unidade de ensino;
- Índice de acordo de 100%, relativamente ao total de unidades codificadas/aula 1
- Índice de acordo de 85%, relativamente ao total de unidades codificadas/aula 2;
- Índice de acordo de 92%, relativamente ao total de unidades codificadas/aula 3;
- Índice de acordo de 100%, relativamente à categoria 'objetivo';
- Índice de acordo de 73%, relativamente à categoria 'avaliação';
- Índice de acordo de 100%, relativamente à categoria 'estratégias';
- Índice de acordo de 90%, relativamente à categoria 'conteúdo';
- Índice de acordo de 70%, relativamente à categoria 'instrução';
- Índice de acordo de 100%, relativamente à categoria 'gestão';
- Índice de acordo de 100%, relativamente à categoria 'clima';
- Índice de acordo de 100%, relativamente à categoria 'disciplina';
- Índice de acordo de 100%, relativamente à categoria 'outros';

8.2. Análise do tempo de aula - ATA

A observação foi realizada por um observador, sendo calculado o índice de acordo entre a primeira e a segunda observação realizadas num interstício de sete dias. Os índices foram calculados em relação à frequência e duração dos eventos por categorias do sistema em três aulas. Os resultados representam o menor índice

de acordo obtido em uma das aulas e no conjunto das três aulas por categoria.

a) Freqüência de eventos:

- Categoria instrução: 89% na aula e 95% no conjunto das três aulas;
- Categoria organização: 90% na aula e 95% no conjunto das três aulas;
- Categoria classe organiza-se: 89% na aula e 93% no conjunto das três aulas;
- Categoria prática específica: 89% na aula e 94% no conjunto das três aulas;
- Categoria prática não específica: 100% na aula e 94% no conjunto das três aulas;
- Categoria outros: 75% na aula e 85% no conjunto das três aulas.

b) Duração de eventos:

- Categoria instrução: 88% na aula e 96% no conjunto das três aulas;
- Categoria organização: 87% na aula e 99% no conjunto das três aulas;
- Categoria classe organiza-se: 79% na aula e 90% no conjunto das três aulas;
- Categoria prática específica: 94% na aula e 97% no conjunto das três aulas;
- Categoria prática não específica: 95% na aula e 98% no conjunto das três aulas;
- Categoria outros: 77% na aula e 89% no conjunto das três aulas.

8.3. Feedback

A observação foi realizada por um observador sendo calculado o acordo entre a primeira e segunda observação, realizadas num interstício de cinco dias. Os índices foram calculados em relação do total de eventos codificados e por categorias do Sistema de Análise do *Feedback* Acadêmico. Os índices de acordo representam o menor valor obtido em relação as duas aulas observadas.

- Índice de acordo de 98%, relativamente às intervenções ao total de eventos observados;
- Índice de acordo de 88%, relativamente à categoria objetivo/prescritivo;
- Índice de acordo de 80%, relativamente à categoria objetivo/descritivo;
- Índice de acordo de 88%, relativamente à categoria objetivo/avaliativo;
- Índice de acordo de 100%, relativamente à categoria objetivo/interrogativo;
- Índice de acordo de 100%, relativamente à categoria foco/focado;
- Índice de acordo de 95%, relativamente à categoria foco/não focado;
- Índice de acordo de 87%, relativamente à categoria sanção/aprovador;
- Índice de acordo de 94%, relativamente à categoria sanção/neutro;
- Índice de acordo de 75%, relativamente à categoria sanção/reprovador;
- Índice de acordo de 100%, relativamente à categoria direção/turma;
- Índice de acordo de 100%, relativamente à categoria direção/grupo;

- Índice de acordo de 98%, relativamente à categoria direção/individual;
- Índice de acordo de 89%, relativamente às intervenções dirigidas aos mais hábeis;
- Índice de acordo de 97%, relativamente às intervenções dirigidas aos médios;
- Índice de acordo de 83%, relativamente às intervenções dirigidas aos menos hábeis.

8.4. Intervenção disciplinar

A observação foi realizada por um observador sendo calculado o acordo entre a primeira e segunda observação, realizadas num interstício de cinco dias. Os índices foram calculados em relação do total de eventos codificados e por categorias do Sistema de Análise de Intervenção Disciplinar. Os índices de acordo representam o menor valor obtido em relação as duas aulas observadas. O baixo índice nas categorias forma/indireta e coerção/coercivo, se deveu ao reduzido número de eventos.

- Índice de acordo de 93%, relativamente ao total de eventos codificados;
- Índice de acordo de 96%, relativamente à categoria forma/direta;
- Índice de acordo de 60%, relativamente à categoria forma/indireta;
- Índice de acordo de 82%, relativamente à categoria coerção/não coercivo;
- Índice de acordo de 60%, relativamente à categoria coerção/coercivo;
- Índice de acordo de 100%, relativamente à categoria direção/classe;
- Índice de acordo de 86%, relativamente à categoria direção/grupo;
- Índice de acordo de 94%, relativamente à categoria direção/individual;

8.5. Demonstração de afetividade

A observação foi realizada por um observador, sendo calculado o acordo entre a primeira e segunda observação, realizadas num interstício de sete dias. Os índices foram calculados em relação ao total de eventos codificados e por categorias relativas às intervenções dirigidas à classe, aos alunos 'mais hábeis', 'médios' e 'menos' hábeis. Com efeito, foram analisadas duas aulas no processo de fidelização. Os índices de acordos representam o menor valor obtido em relação as duas aulas observadas.

- Índice de acordo de 94%, relativamente ao total de eventos codificados;
- Índice de acordo de 83%, relativamente às intervenções dirigidas à classe;
- Índice de acordo de 83%, relativamente às intervenções dirigidas aos mais hábeis;
- Índice de acordo de 83%, relativamente às intervenções dirigidas aos médios;
- Índice de acordo de 80%, relativamente às intervenções dirigidas aos menos

hábeis.

8.6. Análise do desempenho acadêmico

As observações foram realizadas por dois observadores, sendo calculado o acordo inter-observadores e intra-observador, relativamente aos 45 ensaios de 15 alunos (três ensaios por aluno), visionados em dois momentos distantes por cinco dias. O índice de acordo foi calculado mediante a fórmula de Bellack para cada uma das 13 ações analisadas na execução do salto tesoura, bem como pelo total de ações codificadas para cada aluno.

O menor índice de acordo inter-observador foi de 87% na codificação das ações 3 e 11, relativas ao 'ritmo da corrida' e 'velocidade do movimento de alternância das pernas durante a transposição', respectivamente. Relativamente ao total de eventos codificados individualmente para o aluno, o menor índice de acordo foi de 77%, tendo ocorrido com dois alunos, entre os 15 analisados.

O menor índice de acordo intra-observador foi de 84% na codificação da ação 4, relativa ao 'apoio do pé no momento da chamada'. Relativamente ao total de eventos codificados individualmente para o aluno, o menor índice de acordo foi de 77%, tendo ocorrido com apenas um aluno, entre os 15 analisados.

8.7. Pensamento do aluno

Os pensamentos do aluno foram obtidos mediante a inquirição por questionário. O processo de fidelização envolveu o procedimento de teste-reteste em uma amostra composta de 80 alunos oriunda do piloto realizado antes dos procedimentos experimental. O intervalo de aplicação do questionário foi de 15 dias.

Foi calculado o r de *Pearson* relativamente aos registros procedidos pelos alunos na escala de avaliação, para todos os itens do questionário. O menor índice encontrado foi de .60, na questão relativa à diferenciação do ensino por tarefas. O índice nos itens restantes variou entre .70 e .73.

Alternativamente, as respostas de todos os itens do questionário foram classificadas em três categorias (alta, média, baixa), em função das respostas se encontrarem no pólo inferior, médio ou superior da escala de avaliação proposta nas questões. Foi, então, calculado o índice de acordo em relação às respostas categorizadas. O índice de acordo variou entre 75% e 78%.

9. Análise dos Dados e Tratamento Estatístico

As questões colocadas por este estudo abrangem o âmbito do ensino e da

aprendizagem, explicando o fato de centrarmos a análise sobre os dois agentes deste processo, i.e., professores e alunos. Face à complexidade das questões que pretendemos responder, optamos por uma abordagem metodológica pluriparadigmática, a qual reúne abordagens qualitativas e quantitativas.

Relativamente à análise dos dados dos professores, pretendíamos recorrer à aula como unidade de análise. Entretanto, a magnitude assumida pelos dados compromentiam os pressupostos da estatística paramétrica, motivo pelo qual optamos por adotar a unidade de ensino como unidade de análise, no entanto, sem descurar da observação das unidades menores (a aula ou o sujeito), sempre que a análise demandasse um olhar mais focado visando à compreensão de fatos ou eventos. No entanto, esta limitação persistiu, na medida que, a análise ficou reduzida aos dados de 10 professores identificados pelas classes nominais de eficácia do ensino ('mais' e 'menos' eficazes). Em vista disso, muito embora algumas diferenças e relações entre variáveis tenham-se mostrado significativas, optamos por não referir formalmente este parâmetro, haja vista as limitações informadas.

Posto isso, a análise dos dados relativos ao pensamento e à ação dos professores foi conduzida com o recurso à estatística descritiva, utilizando medidas de tendência central (média), variância (desvio padrão), frequência absoluta e relativa e amplitude (máximo e mínimo), visando caracterizar a expressão dos dados nas classes nominais de 'maior' e 'menor' eficácia de ensino (Anexo 16). Face às limitações que nos levaram a evitar a referência formal à significância de alguns resultados, optamos pela ilustração gráfica dos resultados através de histogramas, ogivas e polígonos de frequência, na medida em que são úteis na avaliação de tendências.

A caracterização das classes de professores 'mais' e 'menos' eficazes foi realizada mediante a comparação da média do desempenho qualitativo verificado nas turmas. Primeiramente, procedemos à análise de variância do desempenho acadêmico para determinar as diferenças entre as turmas, relativamente ao desempenho inicial e final na unidade de ensino. Posteriormente, recorreremos ao Teste t para diferença de médias, de modo a verificar a significância das diferenças entre as classes de eficácia. O tratamento destes dados foi realizado com o recurso ao programa SPSS®, versão 12.0 para Windows, da *Apache Software Foundation*.

Na análise estatística dos dados referentes ao pensamento dos alunos, recorreremos à estatística bivariada, mais especificamente ao método estatístico conhecido como classificação automática (*Cluster Analysis*), uma vez que permite

caracterizar classes homogêneas de indivíduos, a partir dos valores assumidos no conjunto de variáveis nominais. O tratamento destes dados foi realizado com o recurso ao programa SPAD® (*Système Portable pour l'Analyse des Données*). Este tratamento foi realizado no Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Com efeito, a base de dados foi construída de modo a reunir a totalidade dos dados caracterizadores dos alunos, relativamente ao processo interativo e à mediação cognitiva nas distintas dimensões em análise. Para esta análise, os dados de natureza escalar, caracterizadores da interação pedagógica e das características pessoais dos alunos, foram transformados em indicadores categoriais expressos em três níveis. A transformação dos dados foi realizada mediante o calculo de tercils dos valores nominais, a partir dos quais foram definidos os indicadores categoriais, face à magnitude assumida pelas variáveis contínuas em estudo (Anexo 16). Este procedimento permitiu, ainda, identificar os alunos nas classes de maior e menor progresso académico, conforme o indicador de desempenho se localizasse no tercil inferior ou superior, respectivamente. Assinale-se que na interpretação dos ganhos em erros, os menores valores correspondem ao maior progresso realizado pelo aluno.

A classificação automática foi conduzida com base nas variáveis nominais relativas ao género, idade, progresso académico e habilidade percebida, que originaram as classes de análise. A probabilidade de erro admitida na análise dos dados foi de $P \leq .05$, valor normalmente adotado nos estudos no âmbito das ciências humanas.

PARTE III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO V

CARACTERIZAÇÃO GLOBAL DA AMOSTRA

CAPÍTULO VI

AMBIENTE ESCOLAR E PERFIL PRÉ-INTERATIVO DOS PROFESSORES

CAPÍTULO VII

PROCEDIMENTOS DE PLANEJAMENTO E ENSINO DOS PROFESSORES

CAPÍTULO VIII

PERCEPÇÕES PESSOAIS DO ALUNO E INTERAÇÃO PEDAGÓGICA

Parte III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A conjugação da apresentação dos dados com a discussão dos resultados torna possível captar a essência dos eventos registrados, em conformidade com a abordagem multifacetada característica do estudo. Ademais, a imediata tradução dos resultados permite sintetizar, sem detença, as possíveis causas e ligações, contribuindo para precisar o entendimento e compreensão dos fatos.

Esta parte organiza-se em quatro capítulos. O primeiro trata a caracterização global e sumária da amostra, de forma a elucidar as variáveis de presságio e de contexto relativamente a professores e alunos, respectivamente; o segundo capítulo parte da abordagem interpretativa para descrever o ambiente de ensino em que transcorreu as aulas e o perfil pré-interativo dos professores da amostra, consoante as informações veiculadas nas entrevistas ou nas observações informais e notas de campo registradas pelo investigador; no terceiro capítulo apresentamos uma descrição quali-quantitativa e comparamos os procedimentos de planeamento, ensino e gestão do tempo de aula desenvolvido pelos professores caracterizados como 'mais' e 'menos' eficazes, conforme o ganho de aprendizagem verificado nas turmas; o quarto capítulo descreve e compara as percepções dos alunos obtidas através dos questionários, bem como a natureza e magnitude das interações resultantes da relação pedagógica com os professores, nomeadamente, na dimensão instrucional, *feedback* e de controle do comportamento (disciplina) e do clima relacional (demonstração da afetividade); com efeito, nesta seção, a análise foi conduzida em função da caracterização dos alunos em classes: (a) alunos de maior e menor progresso, em conformidade com os resultados alcançados no final da unidade de ensino; e, (b) alunos com alta e baixa percepção de habilidade na disciplina de educação física; ambas as classes representaram estratos das turmas de maior e menor progresso na unidade de ensino.

CAPÍTULO IV

CARACTERIZAÇÃO GLOBAL DA AMOSTRA

Reservamos este capítulo para apresentar, i.e., caracterizar a amostra de professores e alunos quanto aos indicadores pessoais e de contexto. Relativamente aos professores, descrevemos os indicadores de idade, de experiência profissional, de dimensão das turmas em que lecionaram e de conhecimento do conteúdo. Posteriormente, apresentamos os resultados que conduziram à seleção dos professores mais e menos eficazes e o desempenho alcançado pelos respectivos alunos. Uma vez que a análise realizada no estudo foi baseada em um estrato amostral, nos valemos deste espaço para caracterizar os 272 alunos que compunham a amostra original.

1. Caracterização dos Professores e Professorandos

A amostra docente reuniu 10 professores e cinco professorandos no último ano de graduação em educação física. Entre os professores, oito são do gênero masculino e dois do gênero feminino. O grupo de professorandos é composto por quatro sujeitos do gênero masculino e um do gênero feminino. A Tabela 1 ilustra as características individuais dos professores. Visando preservar o anonimato dos participantes utilizámos pseudônimos na respectiva identificação.

Tabela 1. Caracterização individual dos professores e professorandos

	Docentes	Idade	Anos de experiência	Alunos inscritos na turma	Efetivo de alunos participantes	Teste de conhecimento do conteúdo (%)	Percepção pessoal de conhecimento do conteúdo**
Professores	Mário	46	19	45	21	92,3	Muito bom
	Cláudio	40	8	28	20	69,2	Bom
	Eurico	40	21	24	24	76,9	Bom
	Alberto	45	18	39	23	76,9	Fraco
	Bernardo	32	11	43	29	69,2	Regular
	Souza	37	13	30	21	84,6	Muito bom
	João	45	19	42	30	61,5	Bom
	Ana	37	12	47	25	69,2	Regular
	Carla	40	17	44	30	76,9	Regular
	Gabriel	32	10	47	28	84,6	Regular
	<i>Média</i>	39,4	14,8	38,9	25,1	76,1	3,6
	<i>DP</i>	5,0	4,5	8,4	3,9	9,2	1,0
Professorandos	Inácio	31	2	50	48	69,2	Regular
	Miguel	23	2	21	16	46,1	Regular
	Júnior	21	1	47	18	53,8	Regular
	Vinícius	23	1	44	23	76,9	Regular
	Paula	24	2	44	34	69,2	Bom
	<i>Média</i>	24,4	1,6	41,2	27,8	63,0	3,2
	<i>DP</i>	3,8	0,5	11,6	13,3	12,7	0,4
<i>Total Geral</i>	<i>Média</i>	34,4	10,4	39,7	26,0	71,7	3,4
	<i>DP</i>	8,6	7,3	9,2	7,8	11,8	0,8

N=15

** Escala: 1 = muito fraco; 2 = fraco; 3 = regular; 4 = bom; 5 = muito bom.

(*) - Percentual de acertos no questionário de conhecimento de conteúdo.

Comparando as classes de professores e professorandos (Tabelas 1 e 2), verifica-se marcante contraste no que respeita à idade e experiência profissional. A idade dos professores variou de 32 a 46 anos (\bar{X} =39.4; DP =5), enquanto os

professorandos entre 21 e 31 anos ($\bar{X}=24.4$; $DP=3.8$). Na altura da realização do estudo, o tempo de exercício docente variou entre 8 e 21 anos ($\bar{X}=14.8$; $DP=4.5$) para os professores, e 1 e 2 anos ($\bar{X}=1.7$; $DP=0.4$) para os professorandos.

Foi similar a média de alunos inscritos e participantes das turmas ensinadas pelos professores ($\bar{X}=38,9$; $DP=8,4$ e $\bar{X}=25,1$; $DP=3,9$) e professorandos ($\bar{X}=41,2$; $DP=11,6$ e $\bar{X}=27,8$; $DP=13,3$). O número de alunos inscritos respeita o total de alunos regularmente matriculados na turma, enquanto o quantitativo de participantes representa o número de alunos que efetivamente retornaram as autorizações de participação na investigação e frequentaram as aulas da unidade de ensino. O número de alunos participantes no estudo sofreu outra redução após a exclusão dos alunos que não cumpriram todas as etapas requeridas pela metodologia.

Rememore-se que os professores foram solicitados a responder a um questionário com vista a apurarmos o conhecimento que detinham sobre o salto em altura tesoura. Os resultados constantes nas Tabelas 1 e 2 indicam que os resultados obtidos pelos professores e professorandos no questionário nem sempre coincidem com a percepção pessoal sobre o próprio domínio do conteúdo. Os resultados globais indicam uma média de 71% de acertos. A média verificada entre os professores foi ligeiramente superior (76%; $DP=9,2$), aos valores verificados entre os professorandos (63%; $DP=12,6$). A percepção pessoal de ambos os grupos sobre o domínio do conteúdo nem sempre correspondeu aos resultados verificados no questionário de conhecimento. Mais de metade dos sujeitos indicou ser 'regular' o nível de domínio do conteúdo do salto tesoura, independente dos escores obtidos no questionário. Conquanto careça de coerência a percepção pessoal de alguns professores face ao resultado do questionário, merece destaque o nexos verificado exatamente entre dois professores que possuíam histórico de envolvimento com o treinamento de atletismo. Mário e Souza auferiram escores bastante superiores à média no questionário, sendo também seguros em afiançar o nível de conhecimento 'muito bom' do conteúdo.

O critério de seleção dos professores compreendeu, além do tempo de docência, o exercício profissional em diferentes níveis de ensino, experiências administrativas, de gestão, vivências desportivas como treinador e formação académica (Quadro 14).

Todos os professores possuíam formação de nível superior. Com exceção de um, os demais possuíam pelo menos um título de especialista (*lato sensu*) ou

aperfeiçoamento; uma professora havia concluído o mestrado e dois professores estavam cursando. Foi evidente a diferente frequência em cursos de reciclagem ou atualização, tendo variado de uma a cinco nos últimos cinco anos. A grande maioria dos eventos de formação foi patrocinada pelo sistema de ensino ao qual os professores se encontravam associados.

Quadro 14. Caracterização dos professores conforme os parâmetros de seleção da amostra

Professores	Formação profissional	Cursos de atualização*	Experiência nível de ensino	Escola (série)	Supervisão, administração, projetos escolares**	Organização/ participação eventos desportivos/lazer
Mário	Graduação (2), especialização	5	Fundamental e médio	Pública (8ª)	sim	sim
Cláudio	Graduação, especialização	5	Fundamental	Pública (6ª)	não	sim
Eurico	Graduação, Especialização, Mestrado(ñc)	5	Fundamental, médio e superior	Particular (6ª)	sim	sim
Alberto	Graduação, aperfeiçoamento	2	Fundamental e médio	Pública (8ª)	sim	sim
Bernardo	Graduação, Especialização	1	Fundamental e médio	Pública (7ª)	não	sim
Souza	Graduação, Especialização, Mestrado (ñc)	5	Fundamental, médio e superior	Pública (8ª)	sim	sim
João	Graduação	5	Fundamental, médio e superior	Pública (6ª)	sim	sim
Ana	Graduação, especialização	4	Fundamental e médio	Pública (6ª)	não	sim
Carla	Graduação, Especialização, Mestrado (c)	2	Fundamental e superior	Pública (7ª)	não	sim
Gabriel	Graduação, especialização	4	Fundamental, médio e superior	Pública (7ª)	não	sim

(ñc) = não concluído; (c) = concluído

* Participação nos últimos 5 anos

** Registro referente às atividades exercidas exclusivamente no âmbito escolar

Na totalidade, os professores já haviam lecionado em mais de um segmento ou nível do ensino fundamental ou médio. Entre estes, dois lecionavam no ensino superior e três já haviam tido esta experiência. Excetuando-se um professor, todos os demais foram investigados atuando em escolas públicas municipais ou estaduais. As turmas selecionadas pelos professores foram quatro do 6º e três do 7º e 8º anos do ensino fundamental brasileiro.

Metade dos professores já tinham tido experiência de gestão ou supervisão escolar e todos informaram algum tipo de participação em eventos desportivos e/ou de lazer, seja na função de organizador ou participe.

A experiência acumulada pelos professorandos resultava de estágios assumidos em caráter particular ou em atenção às exigências curriculares da graduação, realizados exclusivamente no primeiro ou segundo segmento do ensino fundamental. Dois professorandos atuaram em turmas de 6ª série em duas escolas particulares e os outros três em uma turma de 6ª e duas de 7ª série em duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro.

1.1. Caracterização dos professores 'mais' e 'menos' eficazes

Os professores 'mais' e 'menos' eficazes foram classificados pela média de desempenho qualitativo da turma, medido através do ganho relativo em erros. Consideramos que a expressão do aprendizado, principalmente no meio escolar, decorre da assimilação e correta realização do gesto técnico. Conquanto entendamos que os aspectos qualitativos e quantitativos andem 'a par e passo', face às questões biológicas relativas à maturação do aprendizado e ao curto período de tempo do procedimento experimental, não poderíamos esperar que as aprendizagens refletissem, imediatamente, em desempenho quantitativo capaz de diferenciar os alunos ou as classes. Além disso, não foi utilizado nenhum parâmetro paralelo de controle da capacidade física dos alunos e, numa modalidade como o salto em altura, a capacidade física (a altura de pernas ou a impulsão) tem grande influência sobre os ganhos quantitativos, se sobrepondo à influência dos aspectos qualitativos da execução.

Desse modo, acreditando que a medida de aprendizagem deve ter por base a qualidade da execução do gesto, procedemos à análise dos erros cometidos pelos alunos nos dois momentos de testagem e caracterizamos as classes de eficácia com base na média do ganho relativo em erros. A Tabela 2 ilustra os resultados obtidos na investigação, relativamente ao desempenho acadêmico, face aos diferentes indicadores considerados.

Tabela 2. Desempenho acadêmico nas classes de maior e menor eficácia

Indicador de desempenho	Classe	N	\bar{X}	SD	Min.	Max.	F	Sig.
Desempenho inicial - Pré-teste	'menos' eficaz	115	108,13	16,01	75,00	155,00	7,25	,008
	'mais' eficaz	75	115,06	19,23	70,00	165,00		
	Total	190	110,87	17,63	70,00	165,00		
Desempenho final - Pós-teste	'menos' eficaz	115	109,56	16,86	70,00	155,00	8,92	,003
	'mais' eficaz	75	116,73	15,03	80,00	150,00		
	Total	190	112,39	16,50	70,00	155,00		
Ganho quantitativo absoluto	'menos' eficaz	115	1,43	11,37	-25,00	40,00	,019	,891
	'mais' eficaz	75	1,67	11,46	-20,00	40,00		
	Total	190	1,53	11,37	-25,00	40,00		
Número absoluto de erros pré-teste	'menos' eficaz	81	7,44	2,49	2,00	13,00	3,66	,058
	'mais' eficaz	58	8,26	2,45	2,00	13,00		
	Total	139	7,79	2,50	2,00	13,00		
Número absoluto de erros pós-teste	'menos' eficaz	81	6,42	1,93	2,70	12,00	16,76	,000
	'mais' eficaz	58	5,17	1,55	2,00	8,30		
	Total	139	5,90	1,88	2,00	12,00		
Ganho absoluto em erros	'menos' eficaz	81	-1,02	2,25	-7,00	4,30	27,01	,000
	'mais' eficaz	58	-3,09	2,39	-8,00	1,60		
	Total	139	-1,88	2,52	-8,00	4,30		
Ganho relativo de aprendizagem em erros	'menos' eficaz	81	-6,56	35,97	-65,30	133,00	24,91	,000
	'mais' eficaz	58	-33,46	23,33	-71,40	28,10		
	Total	139	-17,78	33,94	-71,40	133,00		

Os 139 alunos objeto de avaliação qualitativa constituíram o estrato amostral selecionado da totalidade dos alunos que compunham as classes de maior e menor eficácia ($N=190$). Resultou da reunião dos alunos selecionados aleatoriamente com os alunos considerados mais e menos habilidosos e com alta e baixa percepção de habilidade que não foram sorteados na seleção aleatória inicial.

Constatamos que as turmas dos professores ‘mais’ e ‘menos’ eficazes não se diferenciaram significativamente, no que respeita ao ‘número absoluto de erros’ no pré-teste ($7,44 \pm 2,49$ vs $8,26 \pm 2,45$; $P=.058$). No entanto, o ‘número absoluto de erros’ no pós-teste nas turmas dos professores ‘menos’ eficazes, foi significativamente maior que nas turmas dos ‘mais’ eficazes, ($6,4 \pm 21,92$ vs $5,1 \pm 1,54$). Isto refletiu em maior ganho de aprendizagem nas turmas dos professores ‘mais’ eficazes, haja vista os escores de ‘ganho relativo de aprendizagem em erros’ nas turmas de menor eficácia ($-6,5 \pm 35,96$), comparado às turmas de maior eficácia ($-33,4 \pm 23,32$). Esta diferença se mostrou bastante significativa.

Foram notadas, ainda, diferenças significativas do desempenho quantitativo nos dois momentos de testagem. O desempenho quantitativo médio das turmas de professores ‘menos’ eficazes foi significativamente menor que os resultados alcançados nas classes de professores ‘mais’ eficazes, relativamente aos resultados verificados no pré-teste ($108 \pm 16,01$ vs $115 \pm 19,23$; $P=.008$) e no pós-teste ($109 \pm 16,86$ vs $116 \pm 15,03$; $P=.003$). Entretanto, o ganho quantitativo médio das turmas, não foi suficiente para diferenciar as duas classes de eficácia.

2. Caracterização dos Alunos

Inicialmente perspectivávamos reunir a totalidade dos alunos integrantes das turmas. Entretanto, os procedimentos de autorização exigidos por alguns sistemas de ensino retardaram este processo e, por conseguinte, obrigaram à exclusão de inúmeros sujeitos. Dessa forma, da amostra inicialmente prevista de 595 alunos, 390 retornaram as autorizações e participaram das atividades desenvolvidas na unidade de ensino. Após o término das atividades de campo, o investigador procedeu à triagem da amostra segundo critérios de frequência às aulas e testes e correção de respostas fornecidas no questionário. Este processo incidiu na seleção final de 272 sujeitos, 54% do gênero masculino ($N=149$) e 45% do gênero feminino ($N=123$) (Tabela 3).

No conjunto amostral, a idade dos alunos variou entre os 10 e 18 anos, com média de 13,0 anos ($DP=1,3$). A média de idade dos meninos ($13,1$; $DP=1,3$) foi

ligeiramente superior às meninas (12,9; $\underline{DP}=1,3$), não sendo a diferença de idade significativa. Como seria expectável, a grande maioria dos alunos (87%) se encontrava no escalão etário 12-15 anos, correspondendo ao ciclo de ensino investigado.

Tabela 3. Distribuição dos alunos por gênero e idade

Gênero		Idade do aluno em anos									Total
		10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Masculino	Frequência	1	6	50	39	31	15	6	1	0	149
	% Gênero	,7%	4,0%	33,6%	26,2%	20,8%	10,1%	4,0%	,7%	,0%	100,0%
	% Idade	50,0%	31,6%	53,8%	54,9%	60,8%	65,2%	54,5%	100,0%	,0%	54,8%
											13,1±1,3
Feminino	Frequência	1	13	43	32	20	8	5	0	1	123
	% Gênero	,8%	10,6%	35,0%	26,0%	16,3%	6,5%	4,1%	,0%	,8%	100,0%
	% Idade	50,0%	68,4%	46,2%	45,1%	39,2%	34,8%	45,5%	,0%	100,0%	45,2%
											12,9±1,3
Total	Frequência	2	19	93	71	51	23	11	1	1	272
	% Gênero	,7%	7,0%	34,2%	26,1%	18,8%	8,5%	4,0%	,4%	,4%	100,0%
											13,0±1,3

Como tivemos oportunidade de abordar na revisão da literatura, além da idade e do gênero, a cultura familiar, os hábitos de prática esportiva, os objetivos e o locus de controle constituem características que norteiam e orientam o envolvimento do aluno nas aulas de educação física e podem subsidiar a interpretação de seus pensamentos.

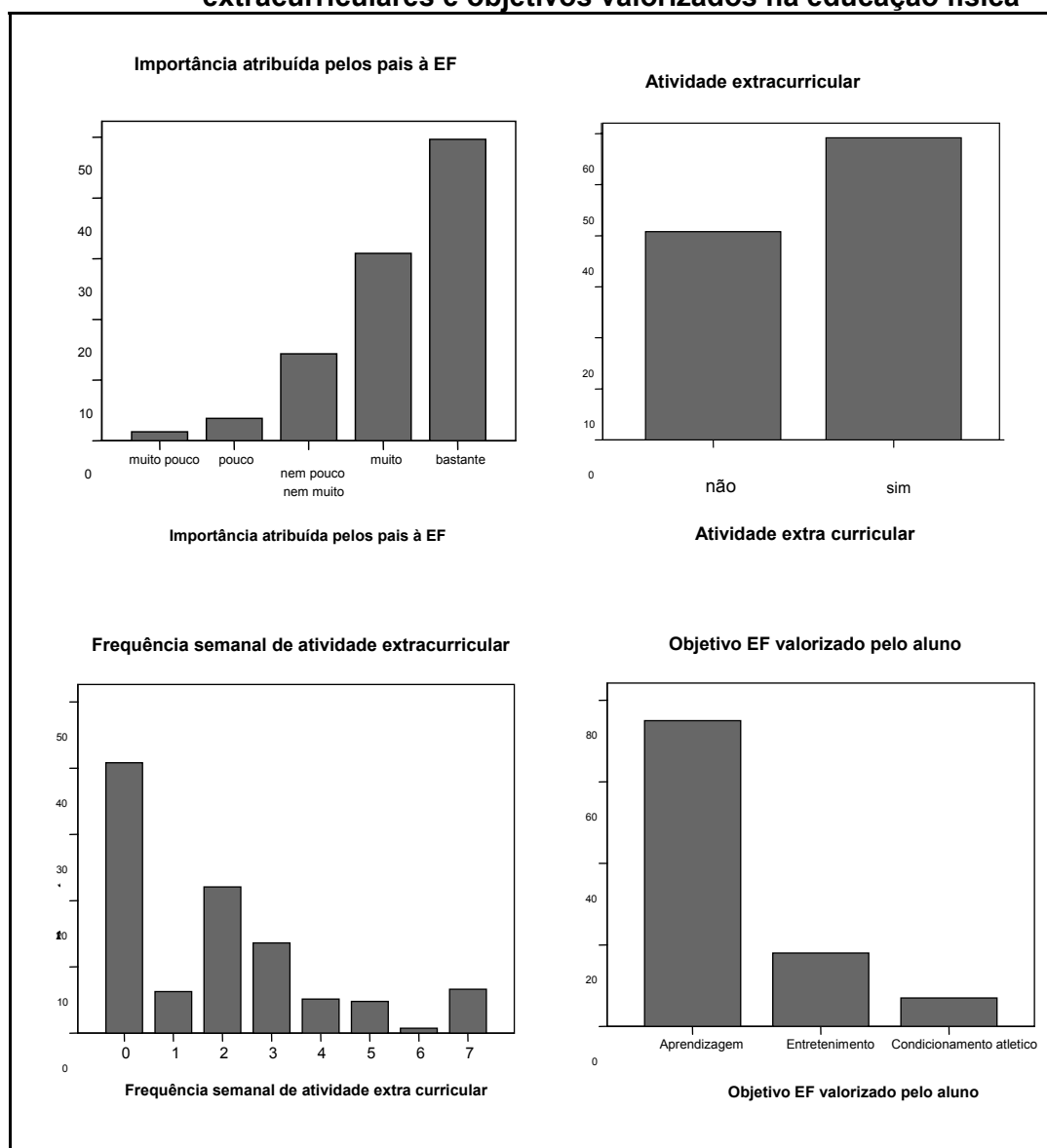
Os alunos apresentaram antecedentes que podem ser considerados positivos à luz da teoria. A maioria absoluta se considerou apoiado pelos familiares, tendo relatado que os pais valorizavam ‘bastante’ (49.6%) ou ‘muito’ (30.9%) a prática da educação física pelos filhos (Figura 13). Weiss (2000) destaca o papel dos familiares, enquanto agentes de socialização, como fonte de influência para a formulação de atitudes dos jovens face à prática de atividade física.

Mais de metades dos alunos (59,2%, N=161) declararam realizar ‘alguma’ atividade física extracurricular além da educação física. Ainda assim, pode ser considerado alto o valor de não praticantes (40,8%, N=111). O futebol foi a atividade mais referida pelos praticantes, seguido do voleibol, basquete e andebol. A atividade mais associada às meninas foi a prática da ginástica estética e natação. Merece destaque a referência dos alunos à prática de jogos populares. As atividades eram praticadas prioritariamente em locais públicos (ruas e praças), espaços desportivos onde se desenvolviam projetos sociais e, em menor escala, clubes e academias. Entre os alunos ativos, a prática das atividades ocorria com maior frequência entre

duas (22.1%) e três (13.6%) vezes por semana, tendo poucos (6%) referido a prática até sete vezes na semana (Figura 13).

Embora não tenha constituído objetivo principal do estudo e, em função disso, não tenha sido objeto de investigação intensiva, os resultados obtidos relativamente ao locus de controle e objetivo valorizado pelos alunos na educação física parecem acompanhar a literatura.

Figura 13. Percepção da atitude dos familiares, prática de atividades extracurriculares e objetivos valorizados na educação física



Exatamente 97,1% dos alunos declarou que o sucesso na disciplina dependia deles – 57.4% concordam plenamente com esta assertiva e 39.7% concordam parcialmente, dando margem à possibilidade de outros fatores influenciar em sucesso da aprendizagem. Nesse grupo encontram-se 72.4% da amostra que relatou objetivos voltados para a prática e aprendizagem dos conteúdos da disciplina. São recorrentes as referências e os resultados na literatura indicando que

os alunos orientados para o domínio das tarefas tendem a assumir a responsabilidade pelo desempenho na disciplina, além de se empenharem na aquisição das habilidades, nutridos pelo sentimento de realização e satisfação pessoal proporcionado pelas consecuições (Treasure & Roberts, 2001; Lee *et al.*, 1999; Nicholls, 1984; 1989).

Sob a perspectiva do desenvolvimento humano, existe evidência sobre a variabilidade de algumas características em função do gênero e idade do aluno. Orientados por este postulado, procedemos à descrição das variáveis segundo o gênero e idade dos alunos. A Tabela 3 resume o resultado das variáveis que atenderam os requisitos exigidos pelo teste Qui-quadrado.

Tabela 4. Características em função da idade e gênero

Cruzamento	χ^2			Associação linear			Eta Dependente
	Valor	gl	P	Valor	gl	P	Valor
Percepção valorização familiar^a / Classe etária	10,05	3	.018	3,09	1	.079	,110 / ,197
Prática extracurricular / Classe etária	,26	2	.879	,23	1	.634	.031 / .029
Prática extracurricular / Gênero	26,59	1	.000	26,49	1	.000	,313 / ,313
Objetivo na EF / Gênero	6,45	2	.040	6,31	1	.012	,153 / ,154

N=272

Com a intenção de comparar diferentes escalões etários, classificamos os alunos em três classes de idade, de forma a representar a pré-adolescência (10-11 anos), o início da adolescência (12-15 anos) e estágios mais avançados (15 anos em diante), próximo da classificação adotada por Pastor & Balaguer (2001).

Relativamente à idade não existiu diferença significativa no que respeita à opção pela prática regular de atividades extracurriculares, ao locus de controle e objetivos valorizados na educação física. Foram significativas as diferenças verificadas nos padrões de respostas concernentes à percepção de valorização da educação física pelos familiares e frequência de atividades extracurriculares face aos diferentes escalões etários. Apesar das apreciações, em geral, se mostrarem positivas em todos os escalões etários, os alunos pré-adolescentes e adolescentes iniciais tenderam a considerar que os pais valorizavam 'bastante' a prática de atividade física pelos filhos. Conquanto a debilidade dos pressupostos do teste Qui-quadrado não tenha permitido inferências definitivas, verificou-se a tendência dos alunos no estágio inicial da adolescência concentrarem as práticas em dois dias na semana, enquanto os demais em três. Isto pode ser explicado pelo fato da maior parte dos adolescentes iniciais freqüentarem atividades formais em clubes e projetos de ação social e parece confirmar o valor atribuído pelos pais à prática de atividade física, uma vez que nesta idade os jovens encontram-se altamente dependentes das decisões familiares.

Analisando as características em função do gênero, verificamos não existir

diferenças significativas respeitantes à percepção de valorização familiar quanto à prática de educação física, locus de controle e frequência de atividade física, muito embora, nesta última, os rapazes se mostrem mais assíduos. Foram encontradas diferenças significativas relativamente à opção pela prática de atividade física extracurricular ($X^2=26,595$; $gl=1$; $P<.05$) e objetivo valorizado na disciplina de educação física ($X^2=6,448$; $gl=2$; $P<.05$). Estes resultados suportam a teoria, sugerindo que os meninos são mais ativos fisicamente quando comparado com as meninas. A literatura também informa que as meninas tendem a orientar suas metas para o domínio das aprendizagens, fato evidenciado neste estudo. Embora ambos os gêneros tenham denotado prioritariamente a orientação para a aprendizagem, as garotas (82.1%) se diferenciaram significativamente por relatar tal objetivo. Conquanto a maior parte dos rapazes (69.1%) tenha elegido a aprendizagem como meta primária, cerca de um terço relatou objetivos associados ao 'entretenimento' e 'condicionamento físico' em maior grau que as garotas.

Esses resultados podem se mostrar determinantes para a interpretação das informações obtidas, haja vista a eminente associação dessas características com as percepções pessoais e atitudes particulares. A manifestação dos alunos parece confirmar as evidências teóricas no que diz respeito aos meninos serem mais ativos e denotarem atitudes mais positivas face à prática de atividade física (Silverman & Subramaniam, 1999; Tannehill & Zakrajsek, 1993); as meninas demonstraram preferência por atividades menos intensas e mais associadas à estética, enquanto os meninos por atividades de cunho competitivo, como por exemplo as modalidades coletivas (Weiss, 2000; Lee *et al.*, 1999; Tjeerdsma *et al.*, 1996). As oportunidades podem ter sido determinantes para o perfil menos ativo verificado entre as meninas, na medida que os projetos sociais, tidos como espaços menos onerosos para a prática de atividade física dirigida, priorizam as atividades consideradas, à luz da teoria, prevalentes para os meninos. De fato o *physical edge*, definido por Lee *et al.* (1999), como a concepção de propriedade baseada em parâmetros desenvolvimentais e maturacionais considerados comuns a cada gênero, pode exercer forte influência sobre a atitude e comportamento dos jovens.

Weiss (2000) refere que as meninas tendem a utilizar com maior primazia as fontes motivacionais internas e, ao mesmo tempo, se voltam em maior grau para a realização de metas auto-referenciadas. A prioridade pelos objetivos de aprendizagem demonstrada pelas alunas nesta investigação denota coerência com a assertiva.

Conquanto os professores possuam papel direto na determinação do clima reinante nas aulas, esta atitude, a partida, mostra-se um bom presságio do tipo de envolvimento pretendido pelos alunos. A orientação para o domínio de aprendizagens compenetra o sujeito no esforço, na referenciação das próprias capacidades e no auto-aprimoramento, fatores essenciais para a motivação intrínseca e sentimento de satisfação com as próprias realizações.

A seção seguinte introduz com maior aprofundamento as condições das escolas onde foram realizados os procedimentos de campo, bem como o padrão pré-interativo dos professores envolvidos no estudo. Além do caráter interpretativo, valorizamos o relato descritivo, acreditando na importância de destacar certas nuances que poderão aparecer como pano de fundo dos resultados apresentados na seqüência deste capítulo.

CAPÍTULO V

AMBIENTE ESCOLAR E PERFIL PRÉ-INTERATIVO DOS PROFESSORES

Neste capítulo apresentamos a descrição do perfil de todos os professores que participaram da amostra inicial. Embora não se restrinja ao estudo do planejamento, este capítulo dedica amplo espaço à análise e constatação dos procedimentos pré-interativos empregados pelos professores.

O planejamento do ensino constitui uma cadeia de decisões que começa por exigir do professor a mobilização do maior número de informação possível sobre o ambiente e sobre os alunos para tornar o plano exeqüível e eficaz.

Por outro lado, qualquer estudo que se proponha analisar o processo de planejamento desenvolvido pelo professor, não pode negligenciar a sua forma de ver a escola, os alunos e o ensino. Esta ação está contaminada pelas crenças formadas como fruto de suas experiências pregressas, seja numa perspectiva longitudinal e histórica da profissionalidade, seja numa perspectiva mais presente e imediata com finalidade operacional. Assim, optamos por desenvolver este capítulo, de forma a consubstanciar a análise de ordem qualitativa numa base de conhecimentos que assegure uma interpretação coerente com a realidade encarada pelos professores.

A descrição de matiz interpretativa apresentada a seguir teve origem nas informações obtidas dos professores através da entrevista de aprofundamento, na observação dos comportamentos característicos do professor no meio escolar, nas relações estabelecidas naqueles ambientes e, por fim, nos registros de campo procedidos pelo investigador durante a fase experimental.

Não obstante a natureza indutiva da interpretação mobilize e comprometa as representações próprias do investigador ao atribuir significado aos fatos e ações, neste relato buscamos traduzir com fidelidade as representações manifestadas pelos professores. Nesse sentido, a análise será tanto argumentativa, quanto descritiva; recorreremos à argumentação quando nos baseamos em sinais menos diretos para atribuir significado aos relatos ou decisões comunicadas pelos professores e, ainda, quando recorreremos à triangulação de informações reunidas em distintos momentos. Na seqüência, descrevemos o perfil de todos os professores que participaram do estudo, bem como o contexto particular a cada escola onde decorreu a investigação de campo.

1. Perfil de Mário

1. Características e Experiências Pessoais

O modo como Mário se relacionava com a direção da escola, seus pares de profissão e alunos, refletia a desenvoltura e espontaneidade com que circulava no ambiente escolar, fato que poderia ser explicado pelas quase duas décadas de diversificada experiência profissional dentro e fora do meio escolar. Ele gozava de muito prestígio junto a direção da escola, a ponto de lhe ser facultada algumas decisões sobre questões que interferiam na rotina escolar. Demonstrava muita personalidade no relacionamento com seus pares, e suas opiniões pareciam ser recebidas com certo respeito pelos colegas. Se comunicava com muita facilidade com os alunos, permitindo-lhes certas intimidades e brincadeiras, mas que, naturalmente, se mantinham num nível apropriado de respeito.

Sua experiência no ensino já durava 16 anos no primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental e 19 anos no segundo segmento desta fase de ensino, bem como no ensino médio.

A formação acadêmica de Mário contemplava, além da licenciatura em educação física, outra graduação em pedagogia; uma especialização em desporto coletivo e dois cursos de aperfeiçoamento em treinamento desportivo e desporto escolar. Ele manifestava a intenção de realizar o mestrado, mas ponderava que a excessiva carga horária letiva o impedia de dedicar-se a mais essa empreitada.

Participava sempre dos cursos de reciclagem oferecidos pelas redes de ensino as quais estava vinculado. Assim, nos últimos cinco anos havia freqüentado nada menos que oito ações de formação, oferecidos tanto no âmbito da rede de ensino municipal, quanto estadual. Independente disso, Mário se mostrava um profissional que procurava se manter atualizado através de leituras sobre novos conhecimentos que diziam respeito a área de educação física e da pedagogia.

De entre as experiências como gestor, havia sido diretor adjunto de um centro integrado de educação pública e diretor geral de outra escola pública da região durante quatro anos.

Desde 1995, acumulava a função de coordenador regional dos jogos escolares municipais da cidade e dois anos antes havia coordenado eventos que faziam parte de importantes projetos sociais implementados na sua região.

Ainda que Mário mantivesse estreitos os laços com a área educacional, seu histórico profissional refletia e justificava o elo mantido com o desporto de

rendimento. Embora Mário não tenha sido um expoente como atleta, desde a sua formação universitária mantinha-se ligado ao desporto escolar e de alto rendimento. Foi auxiliar técnico e responsável pela preparação física de equipes federadas, participando de diversas competições oficiais. Além disso, esteve envolvido em projetos de iniciação desportiva para jovens e, nas escolas onde lecionou, assumia o treinamento de equipes visando a representação da escola nos jogos estudantis.

Não obstante demonstrasse forte atração pelo desporto de rendimento, este professor transparecia manter constante vigília para não transportar os valores daquele meio para a sua prática pedagógica. A prevenção para não incorrer em exigências despropositadas nas aulas curriculares de educação física, levava-o a refletir sobre a possibilidade de estar subdimensionando o aprofundamento dos conteúdos naquele contexto. Entretanto, era a forma que garantia discernir a conduta do professor, da conduta do treinador.

2. Descrição Sumária do Contexto de Ensino

A escola em que transcorreu os trabalhos de campo para este estudo estava localizada em meio urbano. Conquanto a clientela proviesse de famílias de baixa renda, ainda sim denotavam desfrutar de condições materiais básicas de vida. Sua linguagem, comportamento, atitudes perante os agentes escolares e as freqüentes referências a parâmetros de condutas estabelecidos por seus responsáveis, exprimiam a formação e o acompanhamento educacional familiar que recebiam aqueles jovens. Diferiam de outras clientela que, por não contarem com a mesma atenção familiar no processo de formação, introjetavam valores morais e sociais desviantes oriundos do meio social em que conviviam.

A escola dispunha de razoáveis condições no que dizia respeito ao espaço de trabalho e materiais disponíveis para a área de educação física. Um único salão, determinado pelas limitações de espaço físico da escola, era a quadra, descoberta, localizar-se muito próximo ao prédio da escola. Certamente as atividades que ali transcorriam deveriam acarretar incômodos para o desenvolvimento das atividades letivas regulares.

A quadra era isolada por um gradil de arame que, apesar de delimitar o espaço de trabalho do professor, não eliminava a possibilidade de intervenção de outros alunos nas atividades ali decorridas. Exemplo disso ocorreu durante as sessões de testes, oportunidade em que as execuções dos alunos eram constantemente ovacionadas por jovens alheios à turma, localizados fora dos limites

da quadra. Ainda que pequena, a quadra desportiva se apresentava em bom estado, sendo munida de balizas, postes para a prática do voleibol e tabelas de basquete. O professor dispunha de materiais que, embora não fossem em número suficiente, se comparado com outros contextos em que o estudo se desenvolveu, permitiam maior flexibilidade ao professor para organizar as sessões da disciplina.

A classe ensinada em regime coeducacional foi composta por 28 alunos que efetivamente freqüentaram a unidade de salto em altura, ainda que nem todos tenham cumprido todas as etapas exigidas. Os alunos que não retornaram as autorizações, realizaram atividades paralelas em espaço não focado pela câmara de vídeo, em respeito as exigências formuladas pelos gestores da rede de ensino.

A turma em questão estava prestes a concluir o ensino fundamental. A idade dos alunos era bastante coincidente, sendo a faixa etária atinente ao nível de ensino que cursavam. Eles mantinham uma boa relação pessoal com o professor e se mostravam cooperativos, seguindo orientações e auxiliando-o nas tarefas preliminares de transporte de materiais e preparação do espaço físico para a aula. Ainda que exigissem a intervenção do professor, aparentavam disponibilizar voluntariamente a atenção necessária para o bom andamento das atividades de ensino e aprendizagem.

3. Pensando a Unidade de Ensino

3.1. Características gerais dos alunos e da turma

Diversos fatores contribuía para alimentar positivamente as expectativas do professor no que respeitava ao desenvolvimento da unidade de salto em altura.

Segundo Mário, o nível de aptidão da turma era superior à média, comparado às outras turmas com as quais se encarregava. Esta evidência, aliada ao nível de aprofundamento pretendido na atividade e a natureza de seus objetivos na unidade de ensino, constituía a garantia necessária de que as aprendizagens se concretizariam no nível esperado. Claramente, o nível de aptidão dos alunos não o preocupava tanto quanto a decisão sobre o nível de aprofundamento que deveria ser implementado no desenvolvimento do conteúdo.

No que dizia respeito ao domínio afetivo, na avaliação deste professor a turma se caracterizava por conservar, desde o início daquele ciclo de ensino, atitudes e comportamentos só merecedores de elogios. Justificava tal julgamento baseando-se no histórico do percurso escolar da turma desde o acesso ao segundo segmento do ensino fundamental. No seu entender, o tempo de convivência juntos

teria contribuído para amadurecer a relação social entre os alunos, de forma que não se verificavam conflitos internos que pudessem acarretar problemas para o ambiente de ensino. A segurança que transmitia quanto ao domínio da turma, tornava patente a existência de códigos de condutas, já consolidados na relação pedagógica, legitimando assim a confiança neles depositada pelo professor. Ademais, isso lhe poupava tempo e energia pois, na tarefa de planejar o ensino, não via a necessidade de se armar em ferramentas procedimentais com vistas a manutenção do controle disciplinar em classe.

No geral julgou apropriado o comportamento disciplinar da turma. A atitude do grupo face à disciplina foi considerada deveras positiva, pois em geral eram assíduos e demonstravam anseio por participar das aulas.

A turma é muito atuante na educação física. Desde a 5ª, 6ª séries eles participam muito bem das atividades. Gostam e poucos faltam a aula.... No caso dessa turma, tanto os 'mais' hábeis quanto os 'menos' hábeis gostam da atividade. Participam de todas as aulas muito bem.... Gostam da atividade, participam... ainda brigam para participar.

Em relação ao conteúdo da disciplina, Mário destacou os desportos coletivos como atividade preferida pelos jovens.

Normalmente os conteúdos mais importantes na avaliação deles são os jogos: futebol, vôlei, andebol, basquete. Eles gostam muito de esportes coletivos. Atividade individual é uma novidade para eles.

Percebia que os alunos valorizavam os conteúdos teóricos transmitidos, na medida em que estes possibilitavam aprofundar seu conhecimento sobre os desportos. Por não ser comum nas aulas, o professor chegou a refletir sobre a reação dos alunos ante o desenvolvimento de uma modalidade desportiva individual. Entretanto, isso não chegou a gerar nenhuma apreensão, tendo em vista considerar a turma receptiva ao desenvolvimento de quaisquer conteúdos na disciplina.

3.2. Os Objetivos de Ensino

Concretamente, Mário havia estabelecido o objetivo da unidade com duas variantes. A primeira, como se fosse um “trunfo” para estimular a persistência dos alunos, consistia em formular exigências de ganhos quantitativos em valores absolutos, através dos quais os alunos deveriam melhorar no pós-teste as marcas obtidas no teste inicial realizado antes do início da unidade de salto em altura. A segunda, globalmente valorizada por ele no âmbito da disciplina, consistia no domínio e caracterização do salto tesoura, tendo por base os padrões técnicos de sua execução.

Primeiro critério: quantitativo, que é a meta a ser atingida; O segundo critério são as formas de execução da modalidade, uma vez que se o aluno não consegue

desenvolver é... aumentar o desempenho quantitativo, mas quando ele consegue desenvolver a modalidade dentro das normas técnicas que o professor passa, ele também atinge é... a parte mais importante que é aprender a fazer.

Deixou claro que o critério quantitativo seria comunicado a turma visando prover-lhes o desafio necessário para motivar o empenho discente nas tarefas de aprendizagem. O dualismo dos critérios de êxito na unidade de ensino, também estava de alguma forma associada à “pré-visão” formulada sobre as distintas capacidades dos alunos. Assim, quando se deparou com o questionamento de qual seria prioritária, deu a entender que estas metas de aprendizagem eram diferenciadas com base no estágio de desenvolvimento psicomotor em que se encontravam os alunos.

Não, em relação aos alunos mais defasados eu vou utilizar o critério de aprendizagem do movimento.

Relativamente aos objetivos operacionais formulados no âmbito do plano de aula, Mário informou que seu procedimento habitual contemplava a comunicação dos objetivos de ensino sempre no início das aulas. Os alunos seriam informados das atividades a cumprir, os objetivos associados às mesmas e os critérios de êxito satisfatórios na sessão.

Entendia que a justificação dos objetivos aos alunos estaria condicionada ao grau de complexidade ou de aprofundamento das tarefas a serem realizadas.

Apesar de sistematicamente comunicá-los à turma, Mário acreditava que nem todos os alunos percebiam os objetivos a serem alcançados, embora, dada a simplicidade da maioria das tarefas, conseguissem realizá-las em conformidade com o pretendido. Veiculou perceber a necessidade de reforçar os objetivos aos alunos, quando as suas prestações discrepavam do padrão solicitado, ou a partir dos comentários ou perguntas formuladas pelos alunos durante as aulas.

Normalmente quando o aluno tem alguma dúvida ele pergunta. Ou então executa de uma maneira muito diferente do que a maioria está fazendo, está praticando. E quando acontece a discrepância muito grande é que tenho a certeza absoluta de que ele não entendeu o que eu pedi.

Afora os estímulos e *feedback* servirem para comunicar ao aluno o alcance dos objetivos de ensino, o professor declarou fomentar debates ao final de cada unidade, momento em que eram discutidas as aprendizagens consolidadas, bem como os objetivos porventura não concretizados.

Foi interessante notar a conotação dada pelo professor ao questionamento sobre a existência de objetivos diferenciados para os alunos.

Não, normalmente nas atividades da aula de educação física curricular normal, os objetivos não são muito diferentes, uma vez que ela não tem objetivos de partir para

uma outra espécie de treinamento mais aprofundado. Normalmente as aulas são desenvolvidas em cima da modalidade escolhida e... não tem nenhum aprofundamento, não tem nenhuma competição, não tem nenhuma coisa adiante com o objetivo de desenvolver mais especificamente a modalidade.

Ao contrário do que possa parecer, esta assertiva não significava descompromisso do professor em promover a progressão do conhecimento e prática do conteúdo curricular nas aulas. Isto realmente não refletia a prática pedagógica daquele professor. Mas, como referido anteriormente, indicava um mecanismo de auto-ponderação, a funcionar como forma de auto-controle, de modo a evitar transportar para o meio pedagógico procedimentos que culminassem na formulação de exigências de desempenho somente possíveis a um seleto grupo de alunos que, na prática, levaria a exaltação dos mais capazes em detrimento do tratamento equânime que deveria ser dispensado a todo o grupo.

De qualquer forma, esta postura do professor permitia antecipar que o processo ensino-aprendizagem tenderia a decorrer sob um ambiente normalizador, predominando o planejamento de tarefas com nível intermediário de exigência, de modo a fomentar a prática simultânea da mesma atividade por todos os alunos. A manipulação do critério de êxito dos objetivos refletiria a necessária flexibilização das metas de aprendizagem em função do nível de competência discente, garantindo, assim, o seu alcance por todos os alunos.

Sim, é possível de ser alcançado por todos os alunos. Mas mesmo que não seja atendido por todos, é... o padrão de movimento desejado é que é o mais importante.

Verifica-se que, à turma seria dado conhecimento da meta quantitativa, embora não significasse o único critério de êxito naquela unidade. Ao estabelecer para os alunos o critério de sobrepujança dos próprios limites, Mário esperava estimulá-los à consecução de metas mais próximas das próprias competências, uma vez que o parâmetro assumido para o controle do progresso acadêmico estaria vinculado às capacidades individuais dos alunos.

3.3. Estratégias de ação

3.3.1. O ambiente de ensino e aprendizagem

Face às intenções que deixou transparecer no planejamento da unidade de ensino, não restava dúvida que o professor desenvolveria o ensino orientando sua ação, sobretudo, para o processo de consecução das aprendizagens, ou seja, centrado no desenvolvimento da mestria dos alunos.

O constante elogio à atitude e ao comportamento dos alunos em classe,

exprimiam também a forte sintonia existente entre os padrões de conduta definidos como apropriados pelo professor e aqueles manifestados pelos alunos no decurso da relação pedagógica.

Inúmeros fatores permitiam conjecturar, com antecedência, sobre o estabelecimento de uma atmosfera propícia à promoção das aprendizagens. Foram elas atestadas pelo professor, a saber: não havia conflitos de relacionamento entre os alunos; a conduta da classe foi enaltecida como um traço característico que extrapolava os limites da própria disciplina de educação física; os alunos eram participativos e demonstravam, quase permanentemente, o empenho nas tarefas propostas; nenhuma ocorrência grave de indisciplina havia sido verificada em três anos de relacionamento; a turma era atenta, não exigindo do professor intervenções mais agudas para promover a concentração nos propósitos da aula.

Visando contribuir para a manutenção de uma atmosfera propícia, Mário veiculou em diversas oportunidades a intenção de evitar, ao máximo, promover contextos que incitassem os alunos a formular comparações entre desempenhos.

Restava ao professor unicamente a dúvida de como reagiriam os alunos ao desenvolvimento de um conteúdo que fugia ao padrão daqueles habitualmente desenvolvidos na disciplina. Face à atitude anterior dos alunos para com novos conteúdos, não antevia maiores problemas para o ambiente ensino-aprendizagem.

3.3.2. As estratégias didáticas

Mário pretendia desenvolver o conteúdo de forma a promover a aprendizagem nos alunos em nível taxionômico que os habilitasse à execução do gesto, mas associando à capacidade de discriminação cinestésica e cognitiva dos respectivos componentes.

Estava implícito que o conteúdo seria desenvolvido passo-a-passo mediante a prática das fases que compõem o gesto desportivo. Segundo o professor, o desenvolvimento da modalidade não implicaria em especialização. Em função disso, as estratégias para desenvolvimento do conteúdo não fomentariam a competitividade ou a comparação de desempenho entre os alunos. As tarefas de aprendizagem encerrariam um conjunto de movimentos naturais, tanto quanto possível.

Conforme era habitual na sua prática de ensino, Mário sintetizaria no início das aulas as tarefas a serem desenvolvidas, justificando as práticas e indicando o critério de êxito nas tarefas propostas.

As intervenções em reação às execuções discentes seriam realizadas de forma intensiva mediante a utilização de *feedback* descritivos e prescritivos, ambos dirigidos verbal e individualmente aos alunos.

O que vai haver são correções a partir de cada execução. A cada execução do aluno eu vou falar onde ele está errando; Onde precisa modificar o trabalho. Não vou fazer nenhum trabalho específico e sim... colocando aos poucos na cabeça deles quais são os padrões... e as formas de execução das atividades.

Porquanto a concepção do ensino diferenciado era associada por Mário aos mecanismos de especialização no ensino, e não sendo sua intenção promovê-la em classe, não veiculou a intenção de avançar com atividades diferenciadas nas aulas de salto em altura. Entretanto, sem esclarecer de que forma ocorreria, refletiu sobre a alternativa de propor atividades de reforço para alguns alunos que demonstrassem dificuldades na aprendizagem do gesto.

Talvez eu tenha que planejar algum tipo de reforço para os alunos que estão mais defasados em relação à média da turma.

Mediante a intenção de anunciar aos alunos as metas quantitativas, pretendia incutir-lhes a motivação necessária para mantê-los estimulados a se sobrepujarem e progredirem no domínio da atividade.

3.3.3. Avaliação da aprendizagem

Ao que Mário expressou, a avaliação estaria focada sobre o domínio psicomotor. Valorizaria na sua avaliação exclusivamente o conhecimento procedimental, ou seja, a execução do salto tesoura nos moldes tecnicamente exigidos pela modalidade desportiva.

A avaliação proposta pelo professor, fosse sob a abordagem quantitativa ou qualitativa, se referenciaria no progresso das consecuições finais, tendo por base o próprio desempenho demonstrado no início da unidade de ensino. Poderíamos denominá-la auto-referenciada enquanto, à partida, os critérios de êxito centravam-se nas capacidades individuais dos alunos e, por isso, não normativa. Mário pretendia se valer do pós-teste realizado neste estudo, como momento formal para concretizar a avaliação dos alunos, conferindo-lhe o tom de avaliação somativa.

Como já foi referido, consoante aos objetivos de ensino formulados e, portanto, visando adequar os critérios de avaliação ao espectro representativo das capacidades individuais reveladas pelos alunos, o professor admitiu avaliar as realizações dos alunos mediante critérios quantitativos e qualitativos. O critério quantitativo constituiria o desafio necessário aos alunos que demonstrassem maior domínio do gesto, enquanto o qualitativo representaria o critério mínimo para a

admissão do alcance das metas de aprendizagem pelos alunos que revelassem maior dificuldade na concretização das aprendizagens (v. citações textuais na seção 3.2). Estava implícito nesta estratégia a assumpção de que os alunos expostos à avaliação quantitativa, como pré-requisito, já dominariam o movimento conforme os padrões técnicos de realização do gesto.

O professor referiu ainda que de forma habitual costumava discutir com os alunos o produto de aprendizagem por eles alcançado, destacando os objetivos alcançados, bem como identificando aqueles que ficaram por alcançar.

2. Perfil de Cláudio

1. Características e Experiências Pessoais

Cláudio era licenciado há 8 anos. Naquele ano havia concluído o curso de especialização *lato sensu* na área de *fitness*. Anteriormente à obtenção do grau de licenciado, recebeu formação profissional em instituição com status militar. Nos últimos 5 anos havia participado de cursos de atualização e reciclagem, na sua maioria, ligado à área de *fitness*. Os cursos de reciclagem e atualização que realizara na área pedagógica eram na sua totalidade promovidos pela rede de ensino ao qual estava vinculado profissionalmente, enquanto os cursos na área de *fitness* foram realizados a custas de investimento pessoal.

Sua experiência no ensino da educação física escolar já durava 8 anos e restringia-se ao primeiro e segundo segmento do ensino fundamental. Durante alguns anos a docência no ensino fundamental foi exercida paralelamente com o exercício de funções na instituição militar da qual recebera formação profissional.

Aproximadamente cerca de cinco anos participava nos jogos escolares organizados pela prefeitura da cidade. Na verdade, Cláudio não se ocupava com o treinamento das equipes, seu comprometimento restringia-se a selecionar os alunos que formariam as equipes de representação da escola e acompanhá-los nas competições.

Na altura do trabalho de campo atuava como docente no segundo segmento do ensino fundamental da escola pública onde se realizou o estudo, exercia o cargo de coordenador de uma academia de *fitness* e, regularmente, trabalhava em projetos sociais relacionados com atividades físicas, desportivas e de lazer.

2. Descrição Sumária do Contexto de Ensino

A turma que participou do estudo contava com 28 alunos em regime de ensino coeducacional. No entanto, 20 alunos retornaram as autorizações e efetivamente participaram das aulas na unidade de ensino para efeito deste estudo.

A média de idade da turma correspondia à série cursada pelos alunos. A maioria provinha de uma região rural e carente. Apesar de ativos, invariavelmente, as meninas demonstravam excessiva timidez ao início das atividades da aula, enquanto os meninos se mostravam resistentes à outra atividade que não fosse o futebol.

Eram visíveis as limitações de fundo econômico que marcavam a clientela. A

maioria dos alunos não dispunha de vestimentas e calçado adequados para a prática de educação física. Assim, não havia um uniforme convencionado para as aulas e, não raro, vários alunos realizavam as aulas com vestimentas pouco adequadas à prática de atividade física.

Questões de fundo religioso e cultural também foram observadas com contingências a participação de algumas alunas nas aulas de educação física. Muitas se envergonhavam em colocar calções e acabavam por participar vestindo saias sobre este. Outras não o colocavam por contingência religiosa, motivo que, em geral, servia de justificativa para não participarem das atividades práticas, embora estivessem presentes à sessão.

Outra dificuldade dizia respeito ao transporte das crianças até a escola que, quase sempre, causava atrasos no primeiro horário de aula (já que as aulas se realizavam no primeiro horário do turno matutino).

Conquanto a quadra poliesportiva fosse coberta, o tipo de arquitetura facultava a invasão de alunos estranhos à classe. Além disso, a escola constituía um pólo de projetos sociais nos quais se incluíam aulas de natação para a comunidade. Com isso era freqüente a invasão da quadra por pessoas estranhas à aula, a cruzarem-na para terem acesso aos vestiários.

Conquanto o espaço oferecesse condições bastante razoáveis para a prática de atividades físicas, aquela área não parecia receber cuidados regulares, haja vista o precário estado de asseio que ali se verificava.

A quadra poliesportiva dispunha dos equipamentos necessários para o desenvolvimento das modalidades desportivas coletivas elementares (andebol, voleibol, futsal e basquete) desenvolvidas nas aulas de educação física. Entretanto, os materiais disponíveis eram extremamente precários e se resumia a uma bola de cada modalidade desportiva, para o trabalho com turmas que normalmente superavam o número de alunos daquela investigada.

3. Pensando a Unidade de Ensino

3.1. Características gerais dos alunos e da turma

As referências do professor aos fatores contextuais, certamente influenciaram as suas decisões de planejamento e, por conseqüência, o ensino levado a cabo. Os critérios utilizados para diagnosticar características inerentes à classe ou a grupos de alunos eram remetidos para uma dimensão mais ampla, a saber, a atitude face às atividades da disciplina, os fatores sociais, culturais e econômicos que limitavam

a natureza da participação dos alunos, o desempenho dos jovens no seu percurso escolar (incluindo as outras disciplinas da grade curricular), a avaliação pelos pares nas respectivas áreas disciplinares, e, na avaliação que estes externavam sobre a atitude do aluno face à educação física.

A postura psicológica dos alunos foi referida como um obstáculo ao envolvimento discente no ensino, posto que, os alunos se intimidavam e se constrangiam com facilidade quando confrontados com as dificuldades inerentes às tarefas. Cláudio antevia (ao mesmo tempo em que buscava alternativas remediadoras) a possibilidade de agravamento deste tipo de conduta dos alunos, face à escassa experiência com modalidades desportivas individuais nas aulas de educação física.

Ainda, como fatores condicionantes da participação e atitude discente na disciplina, levantou aqueles relativos às questões culturais, sociais e econômicas. Estas foram referidas pelo professor, de modo a justificar a forma de desenvolvimento da disciplina, bem como a natureza de suas intervenções e participação dos alunos nas atividades letivas de educação física.

Um dos motivos apresentados para justificar a boa relação professor-aluno foi, inclusive, arrazoado em função dos problemas sociais com os quais aqueles jovens se deparavam. Conforme referido por Cláudio, muitos alunos apresentavam uma carência afetiva substantiva, conseqüente o tratamento dispensado pelos familiares. Dessa forma o professor acabava por se tornar confidente, cúmplice e conselheiro face às vicissitudes que freqüentemente preenchiam a existência de seus alunos.

Por fim, as questões que exigiam a diagnose do professor relativamente às possibilidades e capacidades de desempenho dos alunos foram remetidas para segundo plano, com Cláudio preferindo qualificar a homogeneidade da turma com base no histórico acadêmico dos alunos, apoiando-se poucas vezes sobre variáveis objetivas e concernentes ao âmbito psicomotor. Foi assim que, na apreciação dos alunos, destacou a inexistência de reprovações no percurso escolar dos estudantes e o desempenho global dos jovens em outras áreas disciplinares.

A turma é homogênea; eles estão juntos desde a 4ª série primária...não são alunos repetentes nas outras matérias também... por ordem natural das coisas eles foram sendo selecionados... os repetentes vão para outra classe...de aceleração.

O parâmetro que importou para Cláudio atestar a atitude positiva dos alunos, foram as apreciações de seus pares de outras áreas disciplinares acerca do interesse manifesto dos alunos pela disciplina de educação física. Isto parecia

constituir uma medida da eficácia de seu trabalho. Regozijava-se pelo fato destes professores recorrerem a ele para estimular a mesma atitude dos alunos em relação às disciplinas que lecionavam.

3.2. Os objetivos de ensino

Relativamente às metas de aprendizagem, a referência mais recorrente no planejamento da unidade dizia respeito ao domínio afetivo, mediante a qual o professor revelava acentuada preocupação com a manutenção da participação dos estudantes nas atividades da disciplina.

Os objetivos enunciados serviriam para orientar o percurso do processo ensino-aprendizagem, mas não se mostravam estruturados de forma a representar um objeto que constituiria motivo de avaliação na unidade de ensino. Isso ficava evidente quando o professor referia comunicar o objetivo para o aluno enunciando alguns referenciais de execução da tarefa, mas estas referências não eram explicitamente referidas como parâmetros mínimos de eficácia por ocasião da avaliação. Portanto, enquanto o professor afirmava tornar claro para o aluno os critérios mínimos de eficácia, estes pareciam não constituir referência para a avaliação das aprendizagens discentes.

Cláudio declarou que costumava explicitar e justificar os objetivos de ensino ao início da unidade, bem como a cada aula. Para ele a explicitação e justificação do objetivo seriam importantes para situar o aluno, a cada aula, para a meta a ser operacionalizada na sessão, sem no entanto perder o sentido de integração e de continuidade dos conteúdos desenvolvidos na unidade de ensino.

Eu explicito para dar prosseguimento; sair tudo normal; chegar ao objetivo que a gente que... se você não justificar eles ficam meio perdidos.

Entretanto, não comunicava o alcance dos objetivos aos alunos, baseando-se na suposição que os alunos identificavam os próprios progressos através da comparação mútua de seus desempenhos. Reforça este procedimento quando cita que os próprios alunos serviriam de parâmetro uns para os outros.

Eles mesmos sabem quem está se sobressaindo mais. Eles mesmos se identificam.

Estaria implícito nesta atitude a intenção de não destacar aspectos negativos nas realizações dos alunos, deixando subentendido que este procedimento poderia contribuir para esmorecer o entusiasmo dos mesmos.

Este professor acreditava que o processo de percepção dos objetivos pela “maioria” dos alunos acontecia naturalmente através da participação nas atividades,

do empenhamento demonstrado, da repetição dos gestos e mediante a observação das demonstrações.

Percebo [que os alunos percebem o objetivo de ensino] na vontade de estar fazendo, de querer repetir toda hora, tentar acertar.

Atribuía a percepção dos objetivos de ensino pelos alunos a um processo natural, descartando qualquer possibilidade de intervir de forma mais aguda, para não comprometer o clima da aula. Acreditava que a sua capacidade para promover o comportamento acadêmico apropriados nos alunos fosse suficiente para que estes assimilassem os objetivos do ensino.

Particularmente eu tenho um domínio legal de turma; então a gente vai mostrando gestos, fazendo que eles participem; eles vão percebendo o interesse do professor e vão seguindo a gente.

3.3. Estratégias de ação

3.3.1. O ambiente de ensino e aprendizagem

A concretização dos objetivos intentados por Cláudio passava pela consignação de um ambiente fortemente centrado no controle do comportamento dos alunos e nos estímulos à participação nas atividades letivas.

Sob a participação estariam embutidas substanciais doses de motivação na forma de incentivos e transmissão de expectativas positivas acerca da performance dos alunos. Agindo dessa forma pretendia mantê-los engajados nas atividades propostas, embora estes mecanismos nem sempre estivessem associados à qualidade da prestação discente, haja vista a omissão de referências aos critérios na especificação dos objetivos e, por conseguinte, na avaliação da aprendizagem na unidade de ensino.

Os estímulos afetivos aparecem coerentes com o objetivo tácito de manter a turma participativa. Era suposto que estes estímulos fossem transmitidos num ambiente de ensino altamente dirigido e controlado pelo professor, haja vista as repetidas declarações de autoridade e domínio da turma por ele enunciadas.

Particularmente, eu tenho um domínio de turma legal. ... Graças a Deus, comigo sabe como é que é...eu domino bem a turma, eu domino bem.

Mas a gente tendo o domínio de turma bacana, a gente não deixa extrapolar muito não [relativo à disciplina]. ...Eu tenho um domínio sobre eles bom. Então eu não deixo vazar⁸ nada em termos de bagunça, de eles não quererem participar.

As estratégias reportadas pelo professor para a manutenção da disciplina e atenção nas aulas consubstanciavam-se na imposição da sua autoridade e no

⁸ Vazar: Na gíria significa “não deixar passar nada despercebido”; “ter total controle da situação”.

esforço pretendido de manter os estudantes permanentemente engajados nas tarefas de aprendizagem pois, assim, os alunos sequer teriam oportunidade para se envolverem em assuntos alheios à aula.

3.3.2. As estratégias didáticas

Relativamente ao objeto de ensino, o professor deixou transparecer a intenção de desenvolvê-lo privilegiando o seu domínio em níveis taxionômicos elementares pelos alunos. Embora informasse possuir bom domínio do conteúdo (assertiva que não reflete o resultado obtido no teste de conhecimento do salto tesoura), a natureza inerente à modalidade individual, diferente das modalidades coletivas habitualmente desenvolvidas, parecia impor-lhe algumas incertezas, sobejamente evidenciadas em outras dimensões do planejamento, nomeadamente, na especificação dos objetivos, definições de estratégias de ensino e avaliação das aprendizagens.

O conteúdo do salto em altura tesoura foi estruturado em função das fases que reconhecidamente o compõem, ou seja, como nas palavras do professor: a corrida de aproximação, descoberta da perna de impulsão, a impulsão propriamente dita, a transposição e a queda.

As estratégias referidas pelo professor para o desenvolvimento do salto em altura incluíam o recurso à abordagem teórica do conteúdo, utilização dos métodos parcial e global, demonstrações (com maior destaque para aquelas realizadas pelos alunos como agentes de ensino) e, finalmente, substanciais doses de motivação através de incentivos aos alunos.

Outro recurso relatado pelo professor referia-se à aplicação de exercícios educativos, através dos quais alguns gestos críticos da habilidade critério seriam trabalhados com maior especificidade pelos alunos, com vista ao aprimoramento das suas prestações. Deixou então transparecer que os educativos precederiam as sessões de saltos propriamente ditos prevendo, por isso, a seqüência de ensino do particular para o global.

A utilização dos alunos como agentes de ensino nas demonstrações foi defendido, sob o argumento de motivar os demais para a prática.

Segundo Cláudio, além do desenvolvimento na prática, o conteúdo também seria objeto de desenvolvimento teórico. Este procedimento foi informado como corriqueiro pelo professor, ou seja, além das aulas práticas o conteúdo era desenvolvido através de aulas teórico-discursivas, com apoio de meios audiovisuais

e, mediante a solicitação de pesquisas aos alunos sobre o tema em desenvolvimento. Dada a peculiaridade do trabalho na unidade experimental de ensino, apenas lhe restaria a possibilidade de solicitar pesquisas aos alunos sobre o tema desenvolvido nas aulas práticas.

A abordagem teórica do conteúdo demonstrava a importância atribuída pelo professor à aquisição do conhecimento no nível do domínio cognitivo pelo aluno, em complemento à aquisição motora. Ao mesmo tempo, a dimensão cognitiva das aprendizagens representava um parâmetro relativamente estável e alimentou a percepção e conseqüente tomada de decisão do professor em algumas etapas do planejamento. Por exemplo, na diagnose dos alunos ela foi importante na qualificação dos alunos e na assumpção de homogeneidade da turma.

O professor se mostrou sensível quanto à possibilidade de esmorecimento dos alunos diante das dificuldades que porventura encontrassem na realização das atividades. Assim, apesar da referência à estruturação do conteúdo e sistematização do ensino, estas pareciam servir de pano de fundo para veicular a prática massiva na modalidade esportiva, sem maior interesse no seu efetivo domínio.

A participação e entretenimento dos alunos nas atividades, como aspectos substancialmente valorizados, não parecia constituir problema para o professor. Diante de sua autoridade e controle sobre a turma, julgava não haver obstáculos para a manutenção dos alunos em atividade.

No que dizia respeito ao planejamento da unidade de salto em altura, as informações facultadas pelo professor indicavam a preconcepção de contextos indiferenciados de ensino. Sob esta assumpção se fazia notar o sentimento de impotência e incapacidade para conceber situações plurais de aprendizagem, porquanto foram escassas as proposições de adequação do ensino às necessidades particulares de alguns alunos que, como ele mesmo reconheceu demonstravam, de modo recorrente, dificuldades na realização das práticas.

Na avaliação diagnóstica desta turma, o professor identificou alguns estudantes que, na sua opinião, compunham o grupo de alunos que freqüentemente demonstravam maior dificuldade na realização das aulas práticas. Entre estes se incluía um aluno com severas dificuldades motoras, mas que não mostrava sinais de deficiências físicas ou mentais. Entretanto este aluno foi (de maneira muito reticente) freqüentemente rotulado de especial pelo professor, sugerindo, inclusive, que este aluno freqüentasse uma “*classe especial*”.

Mesmo porque têm uns...um...tem um nessa turma que nós estamos pesquisando que

ele é meio...ele era para estar numa turma especial. Mas ele não é totalmente...problema de retardado... mas ele é...

Referências como esta foram freqüentemente enfatizadas nas entrevistas retrospectivas de plano de aula, bem como nos comentários de avaliação da unidade de ensino. Logo, apesar de vislumbrar as dificuldades pertinentes a alguns de seus alunos, recalcitava e raramente enunciava medidas que tivessem a finalidade de dimensionar a exigência das tarefas às necessidades discentes.

O professor reconheceu a necessidade de deliberar sobre medidas alternativas, mas parecia não conseguir antecipá-las, condicionando-as aos eventos decorrentes do processo ensino-aprendizagem.

É, aí eu acho que vou ter que utilizar recurso. Outro tipo de recurso. Mas isso aí vai ser a partir da primeira aula que eu tipo...que eu vou sentir assim...se vai haver necessidade ou não.

Por enquanto não, por enquanto não. Vou observar agora a próxima [a primeira aula]. Nós fizemos só o pré-teste. E (?) coisas novas também. A partir da primeira aula a gente pode pensar nisso.

O professor identificou uma fronteira muito tênue entre a percepção de fracasso pelo aluno e a sua negativa em participar das atividades. Por isso, pressentiu comprometida a sua capacidade de intervir junto aos alunos individualmente para comunicar ou corrigir seus erros. Isto poderia desmotivá-los, acarretando conseqüências para o nível de participação nas atividades. Assim sendo, a retroação personalizada certamente não constituía um recurso previsto pelo professor em suas aulas. Como estratégia alternativa sublinhou a intensificação da prática, mediante a qual supôs lançar mão das demonstrações pessoais e do *feedback* prescritivos e dirigidos globalmente à turma ou grupos.

Eu não vou deixar transparecer que eles estão fazendo o salto totalmente errado, entendeu? Eu vou tentar contornar isso aí mandando executar, vamos voltar, vamos lá de novo... incentivando.... a gente vai mostrando gestos, fazendo com que eles participem.

3.3.3. Avaliação da aprendizagem

Relativamente à avaliação, estava subjacente às decisões de Cláudio, a forte dissonância entre os critérios explícitos e implícitos que se faziam notar em seu discurso.

Como já referido, Cláudio não especificou concretamente um critério de êxito a ser alcançado pelos alunos. Não obstante o professor deixasse transparecer uma certa satisfação com a possibilidade dos alunos alcançarem ganhos de performance quantitativos (diferenças entre os escores do pré e pós-teste), não parecia ser sua

intenção transmitir-lhes tal expectativa.

Destacou, repetidas vezes, a importância das variáveis afetivas respeitantes ao engajamento nas tarefas e participação nas aulas. Portanto, o procedimento de avaliação comunicado, por um lado fortalecia a idéia de que o principal objetivo do ensino seria fomentar a participação dos alunos na disciplina. Por outro, indiciava que o processo de avaliação da aprendizagem nesta etapa do processo educativo, se prestaria como recurso para atenuar possíveis tensões que poderiam surgir entre o ato volitivo de participação e a percepção de sucesso na disciplina.

O senso de normalização foi reforçado através do recurso à modalidade de avaliação composta, na qual seriam mediados os resultados imputados à realização do gesto esportivo e aquelas obtidas nas avaliações teóricas. Este procedimento permitiria ao professor atenuar possíveis diferenças verificadas em termos de desempenho motor alcançado pelos estudantes.

Eu vou pedir... o que eu sempre faço com eles. Eu vou dar uma avaliação prática e vou também pedir uma avaliação teórica, para gente fazer pesquisa para fixar bem, entendeu? Não passar em branco.... Engraçado é que a parte teórica os 'menos habilidosos dominam e a parte prática às vezes fica de lado.

Foi patente a expectativa do professor que as notas conferidas aos alunos, dessa forma diluídas, contribuiriam para preservar o equilíbrio dos conceitos finais. Assim, a profecia da normalidade estaria cumprida e supostamente propiciaria a manutenção da participação e atitude positiva dos alunos face à disciplina de educação física.

3. Perfil de Eurico

1. Características e Experiências Pessoais

Embora houvesse concluído a licenciatura há 18 anos, Eurico declarou possuir 21 anos de experiência tanto no ensino fundamental (nos dois segmentos), quanto no ensino médio. Os três anos declarados a mais se referiam ao período de estágio no ensino realizado simultaneamente à formação profissional.

O professor possuía, também, dois anos de experiência de lecionação no curso de licenciatura de educação física em uma instituição federal de ensino superior.

Eurico foi certificado como especialista em treinamento desportivo, fruto de sua participação em curso de pós-graduação *lato sensu* realizado em uma universidade federal. Nos últimos sete anos havia participado de todos os eventos de formação oferecidos pelas redes de ensino às quais estava associado.

Os últimos cinco anos marcavam o crescente envolvimento de Eurico em atividades de gestão desportiva. Seu currículo mencionava a assunção do cargo de diretor de esporte em uma importante instituição que desenvolvia projetos desportivos de cunho social. Nos últimos anos havia sido responsável pela organização e/ou coordenação dos jogos escolares em dois municípios do seu estado. Era também responsável técnico pelo treinamento de uma modalidade desportiva individual, em uma importante instituição de ensino público do Estado.

Conquanto Eurico informasse ser longa a trajetória a sua experiência como atleta, ele mesmo avaliou como mediana a qualidade de suas prestações no desporto coletivo de salão que abraçara desde a adolescência. Ainda sim, havia participado em competições oficiais universitárias e abertas, tendo se consagrado vice-campeão estadual na modalidade em questão.

Curiosamente, ao contrário de outros docentes com semelhantes características, a vivência no desporto competitivo pareceu ter pouca ascendência sobre perfil profissional deste professor. Eurico não parecia transportar para a sua prática docente a concepção competitiva característica das vivências no meio desportivo. Não obstante utilizasse os conteúdos desportivos como ferramenta de intervenção educativa, o valor anexado ao ensino da educação física relacionava-se com a promoção de um estilo de vida saudável, ao mesmo tempo em que tirava proveito de diversas situações ocorridas no decurso da interação pedagógica, para transmitir regras de conduta e valores tidos como essenciais para o desenvolvimento

das relações humanas e sociais.

A prática do ensino tanto para classes consideradas de elite, quanto para classes de origem muito humilde, fazia com que Eurico se deparasse com duas realidades distintas e paradoxais constituídas. Por um lado, considerava difícil motivar os alunos da escola em que transcorreu este estudo, pois estes, como já foi referido, tinham ao seu dispor imensas possibilidades de acesso às informações, bem como inúmeras opções de lazer no dia-a-dia. Além disso, havia a determinação da direção escolar, no sentido de impedir a participação dos alunos em competições estudantis externas, dando preferência àquelas promovidas estritamente internamente. Em contrapartida, na outra escola da rede pública de ensino em que lecionava, a clientela era proveniente do meio rural e possuía limitada vivência em contextos competitivos. Além disso, a escola era totalmente desprovida de condições, sequer para o desenvolvimento elementar das aulas curriculares de educação física.

Na altura da realização deste trabalho, Eurico atuava no ensino fundamental e médio na escola particular onde se desenvolveu este estudo, bem como era professor do quadro permanente em duas escolas públicas, em uma lecionando para o ensino fundamental e, em outra, para o ensino médio.

2. Descrição Sumária do Contexto de Ensino

A escola em que Eurico lecionava era conhecida pela excelência do ensino que desenvolvia. Estava localizada em pleno centro urbano e a clientela provinha maioritariamente das classes média e alta.

De fato foi evidente a substantiva qualidade das condições de trabalho oferecidas pela instituição de ensino. Restringindo-se ao âmbito da educação física, a escola dispunha de dois ginásios cobertos e fechados, oferecendo excelentes condições de trabalho aos profissionais que ali atuavam. Eurico contava com material, em quantidade e qualidade, para bem desenvolver as atividades da disciplina.

As aulas de educação física não se desenvolviam em sistema coeducacional. Dois professores atuavam simultaneamente, sendo um responsável pelas classes masculinas e uma professora pelas classes femininas. A turma escolhida por Eurico para fazer parte do estudo era composta por 24 alunos do gênero masculino.

Eram ainda jovens estudantes evidentemente em transição do estágio púbere para a adolescência. A tenra idade prevalente na turma em relação à série que

cursavam, explicava o comportamento deveras infantil manifestado pelos alunos. Tratava-se de crianças que se distinguiam pelo nível de conhecimento que demonstravam possuir, em consequência do fácil acesso que dispunham a fontes de informações (mídia, informática, etc.). Demonstravam possuir forte personalidade e elevada auto-estima. Não raro, questionavam as decisões do professor e tentavam, sistematicamente, influenciar suas decisões.

Apesar de questionadores, não se caracterizavam por ser indisciplinados mas, possivelmente, em função do estágio de desenvolvimento, se mostravam muito ativos e agitados. Por seu turno, apesar de muitas vezes aparentar severidade nas condutas, o professor se mostrava comedido e benevolente nas intervenções que tinham por objetivo retornar a ordem ao ambiente de ensino.

3. Pensando a Unidade de Ensino

3.1. Características gerais dos alunos e da turma

Na avaliação geral do professor, a turma possuía um bom nível de habilidade. Entretanto, mostrava preocupação com alguns alunos que demonstravam sérias dificuldades de coordenação motora.

Outra característica dos alunos que parecia afetar o planejamento do professor eram os problemas de relacionamento e integração social verificados especialmente naquela turma. Os alunos rivalizavam por demais suas prestações e isto influenciava negativamente o comportamento e as atitudes de alguns deles. Durante a entrevista, dando como exemplo a organização dos jogos internos, o professor descreveu alguns mecanismos que utilizava para viabilizar a mesclagem dos alunos mais e ‘menos’ habilidosos, de forma a possibilitar a participação mais equânime de todos. Entretanto, como se verificará mais adiante, esta preocupação pouco inspirava suas estratégias de ensino.

Embora tenha tentado externar tranquilidade quanto ao controle de classe, entre reticências e interrupções abruptas em seu discurso, deixava escapar preocupações ou tecia breves comentários sobre o tipo de conduta assumida pelos alunos. Deixou entender que o comportamento daqueles jovens exprimia caracteristicamente a fase de desenvolvimento em que se encontravam. Ao que deu a entender, estas condutas não incidiam exatamente em atos de indisciplina, mas conturbavam demasiadamente o ambiente de ensino. Referenciou, entre outros, o comportamento muito infantil dos alunos; o fato de qualquer ocorrência tanto diferente em classe servir de motivo para distraí-los, a ponto de desviar-lhes

completamente a atenção; a supremacia pretendida pelos 'mais' hábeis e, conseqüentemente, o protesto dos alunos mais limitados. Diante de tantos problemas, Eurico reportou a necessidade de eventualmente ter que intervir de forma mais aguda para sanar alguns conflitos. Entretanto, afirmou que todos estes problemas eram sempre resolvidos internamente na classe, nunca tendo recorrido ao expediente de encaminhar alunos à direção pedagógica.

Em função do relatado, o professor avaliou como insuficiente o nível de atenção dos alunos em classe. Destacou esta característica como mais evidente entre os alunos 'mais' habilidosos, tendo em vista o seu sentimento de auto-suficiência.

Eu já falei. Conforme essa idade é meio complicado ter atenção total dessa turma. Então a gente não consegue ter atenção total, 100%. No início da aula eu vou explicar a atividade que vai ser trabalhada. Na hora eles até conseguem, Daqui a pouco, se passar de dois, três minutos, já não tem mais atenção. Aí eu tenho que retomar de novo a atenção, chamar a atenção dos caras. ... ter que estar chamando atenção toda hora, toda hora; toda hora tem que ficar chamando atenção. É lógico que quando vai... um ou outro terá atenção, mas isso é também por causa da idade deles. Ninguém consegue ficar parado aí. Ainda mais nessa idade.

A identificação destes problemas não impediu o professor de avaliar positivamente o relacionamento entre ele e a turma. Referiu sobre os estreitos laços existentes, que motivavam brincadeiras e até certas intimidades, ressaltando, no entanto, o caráter de respeito mútuo que permeava esta relação.

Ah! Muito bom. Aqui eu não sou professor, aqui eu sou amigo da idade deles quase. Porque eles têm um carinho... um brinca com outro [professor e aluno]. Nós temos total liberdade por aqui ser a minha sala de aula. A quadra. Aqui dentro dessa quadra, como sala de aula, a gente brinca, a gente encarna um no outro... totalmente na lógica que é o respeito. Eu respeito e eles me respeitam. Mas a afetividade aí é dez⁹.

Em vista do que expressavam os alunos, o professor julgava que eles valorizassem e gostassem muito da disciplina. Percebia-os vibrantes durante as aulas; relatou que os alunos reclamavam mais tempo para a disciplina e, quando por algum motivo as aulas não ocorriam, demonstravam claramente a sua insatisfação. Embora percebesse haver pouca diferença na atitude dos alunos para com a disciplina de educação física, reconheceu que os alunos 'mais' hábeis a valorizavam em maior magnitude. Os alunos 'menos' habilidosos eram vistos com atitudes reservadas nas suas atitudes.

São vibrantes, são vibrantes. Eles gostam demais de educação física. O dia que não tem, eles reclamam para caramba. Quando acaba a aula eles reclamam porque querem mais tempo. Sempre reclamam. Querem ficar mais tempo aqui na quadra.

Os 'menos' habilidosos, apesar de serem 'menos' habilidosos, eles gostam de

⁹ Dez. Corresponde a nota máxima que pode ser auferida ao rendimento de um aluno. Na gíria significa excelente, muito bom.

educação física. É, eles não têm jeito; Tem uns ali que não têm jeito... acho que não tiveram vivência de educação física. Mas eles gostam de educação física... Não sei se é porque a gente, desde o início do ano, a gente vem falando... a importância da educação física, porque se faz educação física. Então eles fazem a educação física. Eles gostam apesar de não serem tão habilidosos... E os 'mais' habilidosos, nem se fala, eles ficam aí direto.

Eurico acredita que a ênfase colocada sobre o valor da educação física para a qualidade de vida, estaria sendo assimilada pelos jovens. A atitude positiva dos alunos face ao conteúdo desenvolvido na disciplina, foi julgada com base na qualidade dos trabalhos por eles apresentados, bem como nos seus comentários corriqueiros. Sob o ponto de vista deste professor, os alunos 'mais' habilidosos exprimiam mais esta característica.

3.2. Os objetivos de ensino

Eurico declarou ser hábito informar os alunos sobre os objetivos perseguidos no processo educativo. Ele costumava esclarecer aos alunos, no início das aulas, o critério de êxito associado às atividades. O professor procurava relacionar as componentes da nova tarefa, com aprendizagens anteriores ou que estivessem por vir. Entretanto, estes objetivos apenas eram solidamente justificados durante o desenrolar das atividades, em conjunto com os *feedback* fornecidos para a correção de suas prestações.

Para a unidade de salto em altura, Eurico deixava entender que os objetivos seriam formulados tendo em atenção às capacidades de seus alunos. No entanto, este procedimento estava mais direcionado para tornar possível aos alunos o alcance de metas distintas de aprendizagem, propriamente orientado para a concepção e implementação de procedimentos pedagógicos que fossem ao encontro das diferentes necessidades identificadas naquele grupo.

Conquanto não expressasse que metas seriam comunicadas à turma, deixou entender possuir três níveis de objetivos para a unidade de salto em altura. Os mais hábeis seriam exigidos em termos de ganhos absolutos em relação ao parâmetro quantitativo, ou seja, deveriam melhorar suas marcas iniciais independente da magnitude em que ocorressem. Para outra parcela de alunos, prevaleceria o critério qualitativo, mediante o qual seria aceitável a caracterização do salto de forma coordenada e dentro dos padrões biomecânicos do gesto esportivo. Já para os alunos que evidenciavam sérias dificuldades de coordenação motora, qualquer progresso, o mínimo que fosse, seria considerado aceitável.

É, tem alguns alunos ali que talvez eu tenha que fazer [formular objetivos adaptados a sua capacidade] Só que eles já não têm com problemas só de coordenação; de

motivação também. ... se eles alcançarem, se eles fizerem o movimento certo... Esses alunos, se eles caracterizarem o estilo salto tesoura, já considero o objetivo alcançado.

Já os outros[‘mais’ habilidosos] eu vou querer que ultrapassem um pouco mais alto... tipo o que eles fizeram no pré-teste.

... esses alunos que têm problemas problemas, se eles melhorarem, assim, o tipo da corrida de aproximação, a passada, se ele descobrir já a passada (sic!) de impulsão dele, já é um grande progresso.

A despeito de considerar a tarefa relativamente fácil e, mesmo diante do estabelecimento de critérios de êxito diferenciados, Eurico hesitava em antecipar a possibilidade que todos os alunos viessem a alcançar as metas preconcebidas, em especial os alunos considerados ‘menos’ habilidosos, haja vista as severas dificuldades demonstradas.

Isso pela dificuldade deles mesmos [os ‘menos’ habilidosos], de... da corrida, de coordenação. Têm muita dificuldade de coordenação. Então de repente não vão... podem não alcançar [o objetivo], apesar de ser um salto fácil.

De forma coerente com a diagnose que efetuara sobre o nível de atenção comum àqueles alunos, Eurico julgava que poucos percebiam com clareza as metas de aprendizagem. A resposta motora dos alunos e os comentários por eles exteriorizados durante o processo ensino-aprendizagem exprimiam, para o professor, em que medida haviam assimilado as metas propostas de aprendizagem. Em geral notava que os alunos ‘menos’ habilidosos tinham mais dificuldades para captar o objetivo das atividades. Quando questionado sobre quais alunos denotavam menor compreensão respondeu:

Aqueles alunos que têm um pouquinho mais de dificuldade de coordenação, de integração com o grupo também. Às vezes eu tenho alunos aqui que têm problemas de integração com o grupo.

O procedimento adotado pelo professor para comunicar aos alunos em que medida suas execuções estariam sendo bem sucedidas, certamente não contribuía muito para aguçar a percepção dos alunos sobre os progressos de suas consecuições. Na intenção de não expor certos alunos às críticas e zombarias na turma, o professor optava por procedimentos pouco produtivos, porquanto, limitavam demasiadamente ao aluno o acesso a informações necessárias para orientar as suas consecuições, em conformidade com os objetivos delineados. Assim, o professor assumiu ser freqüente: (a) não comunicar explicitamente os êxitos quando estes ocorriam; (b) alertar sobre erros recorrentes sem, no entanto, explicitá-los aos alunos; e, (c) não individualizava nenhuma dessas ações.

... eu explico para eles o objetivo. Se eles alcançarem eu já nem falo mais no assunto. Agora, se alguém não alcançar o objetivo eu falo:”_gente oh!, tem um grupinho aí que ainda tem que melhorar um pouquinho”. Não falo propriamente dito o porque que ainda não alcançou.

Eurico partia da suposição que o próprio aluno identificava a consecução dos objetivos que, por ele, eram explicitados antes do início da intervenção pedagógica.

É assim, antes da unidade eu falo com eles. [os objetivos a serem atingidos]. Quando eles alcançam o objetivo, eles mesmos já vêem que eu falei isso antes; que eles tem que fazer isso, tem que fazer aquilo. Então, durante o jogo propriamente dito, se eles estão fazendo aquilo, eles já estão sabendo... “_Oh, professor, já estamos fazendo isso”. Então eles mesmos captam quando eles alcançam os objetivos.

Entretanto, este argumento denota certa incoerência entre o diagnóstico apurado e a forma de articular as ações futuras. O próprio professor identificou problemas de atenção nos alunos que, conseqüentemente, minimizavam a capacidade de percepção das metas de aprendizagem. Portanto, face a debilidade dos procedimentos empregados pelo professor para os informar sobre os progressos alcançados, seriam poucos os alunos que assimilariam as aprendizagens com base em um processo cognoscitivo. Decerto, o professor se mostrou estaria seguro de que o processo instrucional induziria às aprendizagens desejadas. No entanto, pelo fato de não estarem fundadas em mecanismos cognoscitivos, estas perderiam o sentido, possivelmente inviabilizando o seu efetivo domínio a médio e longo prazo.

3.3. Estratégias de ação

3.3.1. O ambiente de ensino e aprendizagem

Conquanto Eurico tentasse minimizar a importância dos comportamentos desviantes ou disruptivos que afixou serem normalmente recorrentes em classe, estes pareciam influenciar sobremaneira suas decisões no plano instrucional e educativo.

Ainda que se esforçasse por tentar transmitir a sensação que estes problemas não influenciavam as suas deliberações no âmbito instrucional e educativo, muitas das decisões comunicadas apareciam envoltas por limitantes oriundas e evidentemente impostas pelas características dos alunos e a natureza do processo de socialização habitualmente verificado em classe.

Assim, os problemas de socialização enfrentados por alguns alunos na turma, a petulância e a ousadia dos alunos ‘mais’ habilidosos e a insatisfação e desmotivação manifestadas pelos alunos ‘menos’ competentes, constituíam fatores que limitavam ou influenciavam o conjunto de estratégias que o professor pensava possuir para desenvolver a contento o ensino.

Como medida preventiva para atenuar a rivalidade existente entre os alunos,

o professor referiu a intenção de adotar formas de desenvolvimento do conteúdo, de modo a evitar a confrontação de capacidades inerentes aos grupos de habilidade existentes na classe. Ademais, se esquivaria de formular juízos que alimentassem a comparação do desempenho entre os mesmos, embora fosse consciente que os próprios alunos identificavam as características uns aos outros.

Não, os 'mais' habilidosos às vezes querem sobressair um pouco 'mais' e os 'menos' habilidosos querem criticar. Então aí eu corto e não deixo acontecer. Apesar que a turma sabe quem são os 'mais' e 'menos' habilidosos. A gente procura não deixar isso influenciar na aula. A gente sempre mistura. Não deixa sempre o... só ficar o mais forte. Sempre integra todo mundo...

Entretanto, outros procedimentos enunciados por Eurico, tais como, constantemente estar a chamar a atenção dos alunos e anunciar medidas punitivas em resposta às condutas impróprias, deixavam antever a instalação de uma atmosfera algo conturbada.

Se àquela altura do ano o professor ainda não havia transmitido ou conseguido fazer com que os alunos respeitassem determinadas regras elementares de conduta, ficava difícil prever se Eurico conseguiria implementar um ambiente dinâmico e centrado nas necessidades discentes, ou se passaria a maior parte do tempo envolvido na administração dos recorrentes conflitos sociais que se apresentassem no decurso do processo de ensino.

3.3.2. As estratégias didáticas

Eurico pretendia estruturar o conteúdo de forma a desenvolvê-lo, por completo nas três aulas da unidade de ensino. A primeira aula seria destinada à identificação da perna de impulsão e desenvolvimento da corrida de aproximação, a segunda, à fase de impulsão do salto e, a terceira, à transposição da fasquia.

Uma estratégia utilizada por este professor consistia em relacionar o novo conteúdo com aprendizagens anteriores, estimulando a transferência de conhecimentos procedimentais, ou prevenindo os alunos sobre a importância de certos gestos para a concretização de aprendizagens vindouras.

A outra estratégia planejada de modo global pelo professor consistia em ensinar o salto através de uma progressão pedagógica que teria início sem o uso da corda, tendo como referência apenas demarcações no solo. Posteriormente, o trabalho se realizaria com a corda situada a uma altura mínima, de modo a servir apenas como um obstáculo, mas que não oferecesse muita dificuldade. À medida que a unidade evoluísse, a corda seria elevada progressivamente de forma a criar desafios para os alunos.

Eu vou fazer o seguinte: eu vou colocar a corda bem baixinha... Primeiro a gente vai fazer o salto sem corda, sem nada, para eles começarem a visualizar e coordenar o salto. A sua corrida; a sua perna de impulsão; ver qual o lado melhor para correr; a perna de impulsão se é de um lado ou de outro. Primeiro vamos fazer sem corda. Vão fazer só com uma linha no chão e saltando, saltando, para pegar a mecânica do movimento do salto. Depois disso eu vou botando o salto numa altura bem baixa, menos ainda que a altura que você começou. ... Eu vou colocar ali uns 40 a 50 [cm] para eles pegarem a mecânica já com algum obstáculo, que é a corda elástica, entendeu? Ai depois eu vou aumentando... vou botar na altura que fez o teste ... Se ele passar, se ele tiver o segundo...passar da altura que ele fez o teste, eu já considero que ele já tenha alcançado o objetivo.

O desenvolvimento do salto sem a referência da fasquia se mostrava um procedimento pouco usual e, talvez, até mesmo ineficaz. Na origem desta decisão estava patente a intenção do professor em evitar a desmotivação dos alunos que proviria das situações de confrontação com as dificuldades iminentes à tarefa, bem como da comparação de desempenhos que seria estimulada entre os estudantes. Eurico não manifestou qualquer intenção de prover o ensino diferenciado em função das características ou necessidades de seus alunos. Ainda que tenha insinuado, *en passant*, a expectativa de ter que trabalhar num nível muito elementar com alguns alunos ‘menos’ habilidosos, informou que reagiria indistintamente face à natureza das prestações discentes. O *feedback* seria, assim, emitido individualmente aos alunos, à medida que decorressem as suas realizações.

Eu vou corrigir individualmente. Às vezes o pessoal ‘mais’ hábil, às vezes uma colocação de perna, uma levantada de perna... E os ‘menos’ hábeis, de repente vou ter que começar corrigindo na corrida deles. Que eu acho que eles vão ter mais dificuldades.

Os alunos que demonstrassem maior dificuldade receberiam acompanhamento mais intenso, com a possibilidade do professor vir a realizar as prestações juntamente com estes discentes.

3.3.3. Avaliação da aprendizagem

Eurico concentraria a avaliação da aprendizagem unicamente no âmbito do domínio psicomotor. Ela se processaria através da observação contínua do desempenho dos alunos durante o desenvolvimento do ensino, bem como no decurso da realização do pós-teste que encerraria a unidade de ensino. Assim, os alunos estariam sob constante vigília do professor e o alcance das metas de aprendizagem previamente estabelecidas, poderiam ser verificadas em qualquer momento do processo educativo.

Não ficou claro, fosse por omissão ou mesmo incoerência, a relação entre os critérios estabelecidos nos objetivos de aprendizagem e os critérios utilizados na avaliação para mensurar o alcance dos mesmos.

Eles fizeram o pré-teste. ... Então depois dessas aulas que nós vamos fazer, depois desse treinamento, eu vou querer que eles façam, no mínimo... se eles alcançaram 95 cm, que ele parou em 95 cm, eu quero que, pelo menos, ele atinja uma marca a mais. Para ele ultrapassar uma marca a mais. Para todo mundo. No mínimo.

Rememore-se que os objetivos formulados inicialmente contemplavam critérios distintos em função do grupo de habilidade à qual pertencessem os alunos. Entretanto, no que dizia respeito ao processo de avaliação, apenas um critério foi explicitado. Mediante este critério, para ser considerado satisfatório o rendimento, todos os alunos deveriam sobrepujar as marcas inicialmente obtidas no pré-teste.

Este lapso do professor poderia sugerir a ocorrência de ruptura do processo de sistematização didática do ensino, mais especificamente, entre o elo que deveria unir as componentes qualitativas previamente formuladas nos objetivos de aprendizagem com os critérios adotados para avaliar a sua consecução. Face ao tempo disponível para o desenvolvimento da unidade, ainda que os alunos mais limitados acusassem a melhora do padrão de realização do gesto motor, isto não garantiria, obrigatoriamente, a melhora dentro dos padrões quantitativos comunicados.

4. Perfil de Alberto

1. Características e Experiências Pessoais

Embora Alberto tenha concluído a licenciatura há 17 anos, acusava 18 anos de experiência no ensino fundamental e médio. Quase 10 anos após ter concluído a graduação, especializou-se em nível de pós-graduação lato sensu, na área desportiva. Nos últimos quatro anos havia participado de dois cursos de curta duração, com objetivo de reciclagem e atualização.

Este professor possuía uma longa e relevante história de participação desportiva. Fez parte das melhores equipes universitárias e federadas na modalidade de salão que escolheu. Entretanto sua participação não se restringiu a uma única modalidade, tendo disputado vários campeonatos regionais em outras modalidades de salão. Demonstrava possuir grande capacidade no domínio psicomotor, fato que contribuiu para a participação em seleções de diversas modalidades desportivas. Até dois anos antes da realização deste estudo, Alberto ainda participava de competições abertas a não-federados, tendo sua equipe permanecido sempre entre as quatro melhores nas competições estaduais.

A vivência como atleta em múltiplos desportos rendeu-lhe, além de experiência, um sólido corpo de conhecimentos técnicos, que durante muito tempo influenciariam e orientariam a sua prática profissional.

Mesmo antes de concluir a graduação, Alberto já atuava em projetos de iniciação desportiva para jovens; foi certificado como árbitro em duas modalidades desportivas, nas quais chegou a realizar arbitragens de jogos oficiais e, como treinador, conseguiu conduzir suas equipes a importantes competições que extrapolavam as fronteiras de seu Estado. Embora na altura da realização deste trabalho, já não se dedicasse mais a atividades formais de treinamento desportivo, não raro, encontrava-se envolvido nos diversos níveis de coordenação técnica dos eventos desportivos escolares realizados no município. Há dois anos atuava em projetos desportivos de cunho social, realizados em localidades carentes da cidade.

Embora já não assumisse mais o treinamento de equipes nas escolas em que lecionava, selecionava os alunos e compunha equipes com vista à participação nos jogos municipais escolares, mais por uma solicitação da direção da escola, que propriamente fruto de atitude volitiva.

É merecedor de realce a mudança de orientação percebida, a longo prazo, no processo de socialização profissional deste professor. Os projetos

desportivos em que esteve envolvido no início de sua carreira, invariavelmente tinham conotação de ação social. Embora Alberto sempre tenha se mostrado sensível aos apelos sociais implícitos nestes projetos, o afã característico do meio competitivo contagiava-o, levando-o à busca do desempenho e resultados positivos. Isso não significava que ele desprezasse os objetivos formativos imanentes à atividade, pois sua origem humilde acrescentava-lhe ao perfil a preocupação com os menos privilegiados. Mas a própria filosofia daqueles projetos estimulava a promoção do mérito desportivo como meio para o desenvolvimento da auto-estima dos jovens envolvidos.

Entretanto, na altura da realização deste estudo, notava-se claramente a mudança de orientação que buscava implementar nas suas ações pedagógicas. Era latente, profunda e permanente a sua preocupação com a promoção de comportamentos afetivos, morais e socialmente aceitáveis, tanto quanto a sua ação pedagógica pudesse fomentar nos alunos.

Esta empreitada lhe era cara não tão-somente pela importância que a ela imputava, mas principalmente pela mudança de atitude que tal alteração de rumo estava a exigir. Percebia-se mesmo, que o professor enfrentava um conflito pessoal, face ao processo de reorientação das concepções e condutas pedagógicas, em lugar do modelo que, por décadas, orientou sua ação educativa.

2. Descrição Sumária do Contexto de Ensino

A escola onde Alberto lecionava, estava situada em um bairro pobre da área suburbana da cidade. Os alunos provinham de famílias de baixa renda e o nível de desestruturação familiar se fazia claramente notar pelas histórias e comportamentos explicitamente manifestados pelos jovens.

Embora na lista de frequência da turma se constasse 39 alunos, apenas 23 participaram efetivamente das aulas de salto em altura. Os estudantes denotavam certo grau de aspereza nas relações estabelecidas entre si, bem como também com o professor, embora com o último prevalecesse maior nível de respeito. Entretanto, se mostravam prestativos e, iniciada a aula, a maioria apresentava condutas apropriadas. Os alunos que constituíam exceções à regra conferiam árduo trabalho ao professor. Não chegavam propriamente às vias do afrontamento com o docente, mas a forma rude como se expressavam, em alguns momentos influenciava negativamente o clima das relações e o comportamento dos demais alunos.

Conquanto a média de idade da turma fosse um pouco inferior aquela que

seria de esperar para a série que cursavam, a maior parte dos alunos encontrava-se na faixa etária indicada.

A quadra desportiva onde se realizavam as aulas não possuía cobertura e localizava-se em uma área restrita e cercada por muros, ocupando um espaço que não acarretava transtornos à rotina escolar. O fato do espaço físico estar isolado da área social da escola favorecia o controle dos alunos que se encontravam em atividade letiva.

Na quadra podia-se avistar um par de balizas e pontos de fixação para os postes de voleibol. Não havia tabelas de basquete. Apesar das condições serem basicamente suficientes para o desenvolvimento do ensino, o piso era um tanto áspero e desnivelado. Entre os materiais disponíveis estavam mais um conjunto de balizas, postes de voleibol e suportes para o salto em altura. Entretanto, as bolas e outros acessórios foram encontrados em número muito aquém do necessário para o bom desenvolvimento dos conteúdos previstos no plano anual daquele professor, e com turmas da dimensão com que habitualmente trabalhava.

3. Pensando a Unidade de Ensino

3.1. Características gerais dos alunos e da turma

Tendo em vista que os objetivos de Alberto não se centravam prioritariamente no domínio psicomotor, este não se deteve muito sobre a real capacidade dos alunos face ao conteúdo de ensino. Comentou que o nível geral de habilidade da turma não era nada de excepcional, caracterizando-a como média em termos de capacidades motoras. Como sua prioridade estava voltada para o desenvolvimento de valores afetivos, morais e sociais, centrou a diagnose sobre variáveis correlatas com tais dimensões.

O professor demonstrava preocupação com a atitude dos alunos quando fossem defrontados com maiores dificuldades provenientes da exigência pouco mais aprofundada da técnica. Portanto, quando pensou seu ensino levou em conta esta característica.

Ao mesmo tempo em que reconheceu a possibilidade de ser confrontado com casos de indisciplina de alguns alunos, recebia com naturalidade a possibilidade de tais ocorrências, chegando mesmo a informar que gostava de tratar com estes alunos pois estes representavam um desafio para ele. Dessa forma valorizava o aluno espontâneo e questionador, mas informava não permitir que estas atitudes extrapolassem para a falta de respeito e indisciplina. Em geral identificava tais

comportamentos nos alunos ‘mais’ habilidosos, fruto de sua maior extroversão. Os ‘menos’ habilidosos, segundo o docente, se mostravam tímidos e recatados.

Essa turma, olha só, ela é normal. Não extrapola, ela não passa... ela não é indisciplinada. Sempre tem um ou outro indisciplinado, que eu gosto. Eu acho que para fazer educação física você não pode ser muito certinho. Ou tem que... deixa eu explicar melhor um pouquinho isso aí. Eu acho que aquele que é muito certinho, ele na educação física fica como um robô. E você não pode trabalhar... o robô é muito difícil de você trabalhar. Eu acho que o aluno tem que ser ele..., tem que ser espontâneo. E o muito certinho não é espontâneo. Se você disser para ele correr em cima da linha, ele vai correr em cima da linha. E o aluno que não é muito certinho, que é até um indisciplinado, você manda ele correr em cima da linha, ele desvia pro lado esquerdo... fala assim: “mas por que eu não posso correr pro lado esquerdo?” Então também é complicado dizer a palavra indisciplina. Porque eu gosto de aluno indisciplinado.... O Luiz tem problemas, mas eu gosto muito da atitude dele... Quando extrapola eu chamo atenção. Mas ultimamente ele não tem extrapolado muito não.

O docente considerava que a grande maioria da turma se mantinha atenta às instruções e atividades letivas. Declarou que os alunos ‘mais’ hábeis conversam muito e eram mais desatentos pois, como captavam mais rapidamente a essência das instruções, queriam de imediato partir para a realização. Por seu turno, os alunos ‘menos’ hábeis concentravam-se mais, em vista das suas limitações naturais em apreender o conteúdo.

Alberto notava uma atitude positiva dos alunos para com a disciplina. Isso se traduzia nos níveis de participação dos alunos, principalmente em vista da aula ser realizada no primeiro horário do turno, não raro, sob sol escaldante.

Normalmente, a rotina de início de turno na escola acarretava atraso nas primeiras aulas. Entretanto, segundo o professor, isto não sucedia nas aulas de educação física e a grande maioria dos alunos, em geral, se apresentava no espaço de trabalho no horário previsto. Além disso o professor referiu possuir alunos que estavam liberados da prática na disciplina por serem portadores de reais problemas de saúde. Mesmo assim, destacou que estes alunos compareciam regularmente e permaneciam na quadra junto com a turma, postura que se repetia com alunos de outras turmas.

...essa turma tem uma aceitação uma presença, uma aceitação pela educação física muito grande. Uma turma que comparece praticamente em massa. E aqueles que não fazem aula, até agora se mostraram realmente com problemas para não fazer aulas. Têm problemas sérios, cardíacos até, que não podem realmente fazer aula. Mas estão lá. Interessante e que essa turma, por exemplo, é uma das turmas que os alunos que não fazem aula estão próximos à quadra. Não são alunos que não fazem aulas [e por isso] vão passear pela escola.... E é um horário ruim, que é o primeiro horário, é o primeiro tempo. E no primeiro tempo a gente tem uma presença de mais de 80% da turma. Então a turma gosta da disciplina.

Alberto avaliou que os ‘mais’ hábeis gostavam mais da disciplina; os ‘menos’ hábeis se mostravam mais resistentes e exigiam maior aproximação e incentivos,

não representando rejeição à disciplina; à medida que se sentiam seguros no ambiente, participavam efetivamente, caso contrário, usavam de artifícios diversos para se tornarem “invisíveis”, evitando maior exposição.

O senso de Alberto indicava que os alunos valorizavam o conteúdo da disciplina. Prova disso se verificava quando por algum motivo as aulas de educação física não aconteciam. Ao contrário da atitude passiva dos alunos quando isto acontecia nas aulas de outras disciplinas, percebia uma cobrança incomum em relação às aulas de educação física. Mesmo tendo constatado a mobilização desta turma, o professor refletiu criticamente sobre o afastamento discente das práticas da disciplina de educação física que, já há algum tempo, notava cada vez mais freqüente no contexto escolar.

Nós tivemos uma fase muito ruim da educação física no Brasil. E estamos passando por essa fase ainda. Você chega numa escola municipal, numa escola estadual e você vê um grande grupo sem fazer educação física. Eu não sei se por carência, não sei o porque. ...eu acho que essa turma é uma das que... se você disser que não vai ter aula de matemática, português, geografia, história, eles não estão nem aí. Mas se você faltar à aula de educação física, você pode prestar atenção que há cobranças na semana seguinte. Toda vez que a gente dá uma encostadinha eles reclamam.

Outra constatação que o levou a ratificar a atitude dos alunos perante o conteúdo da disciplina, foi o fato deles passarem a compreender e a valorizar os educativos, entre outras tarefas, e não apenas o jogo. Ao menos os alunos que haviam trabalhado com ele no ano anterior já se mostravam mais conscientes do valor destas atividades. Este trabalho vinha dando bom resultado também com os novos integrantes da turma.

Alberto percebia ainda que os alunos ‘menos’ capazes na disciplina tendiam naturalmente a desvalorizar os conteúdos que requeressem níveis de habilidade acima das suas possibilidades.

No que respeitava a natureza da relação pedagógica, Alberto ratificou o processo de transição pelo qual julgava estar a passar, de modo a se tornar mais acessível aos alunos. Durante muito tempo havia cultivado uma relação bastante formal com os alunos que, conquanto não refletisse impessoalidade, preservava a distância entre os atores do processo ensino-aprendizagem. Atualmente percebia que a reorientação da intervenção educativa era acompanhada pela mudança de atitude no que respeitava à interação pedagógica com os alunos. No entanto, o processo de sensibilização que estava em curso, ainda não era suficiente para assegurar um juízo definitivo sobre os níveis de afetividade que os alunos demonstravam em relação à sua pessoa.

É muito difícil de perceber essas coisas. Sou muito ruim de perceber essas coisas. É porque eu também procuro não me aproximar muito. Mas de repente a gente começa a se aproximar um pouco mais das pessoas e sei que está acontecendo... eu sempre procurei não me aproximar muito para não ter muita intimidade, muita ligação com o aluno. Então eu sou, neste caso, muito difícil para responder essa pergunta. Porque eu acho que alguns alunos gostam e acho que alguns é... vêem a coisa até diferente. Gostam mais da matéria do que de mim. Eu acho que alguns alunos gostam de mim e alguns gostam mais da disciplina que de mim.... Eu normalmente prefiro que gostem da matéria, não precisa gostar de mim não.... É muito importante que eles gostem da disciplina de educação física.

A conclusão, peremptória, enquanto servia para lhe atenuar os conflitos, também evidenciava o prenúncio de uma nova postura interativa que buscava adotar. Desse modo, Alberto passou a considerar que a maior aproximação do aluno poderia lhe render melhores frutos no cumprimento de sua tarefa educativa, em busca dos objetivos almejados.

Em vista do maior cuidado dispensado aos alunos ‘menos’ habilidosos, o professor percebia que estes demonstravam maior afetividade para consigo.

3.2. Os objetivos de ensino

Na verdade, os objetivos de ensino formalizados por Alberto foram direcionados para o domínio psicomotor e afetivo, sendo este último sobrevalorizado. No decurso do ensino, duas dimensões administradas em simultâneo, vistas como complementares. Embora o planejamento das ações de ensino denotasse o compromisso com as aprendizagens no âmbito psicomotor, era mais importante para o professor providenciar contextos ricos e propícios ao desenvolvimento de princípios, valores e atitudes junto àqueles jovens.

A forma como referiu explicitar os objetivos de ensino aos alunos, deu a entender que Alberto relataria o conteúdo da aula; justificaria previamente o desenvolvimento de determinadas atividades e, sutilmente, transmitiria à classe o comportamento final esperado. Os critérios de êxito seriam apresentados genericamente sem incidirem em exigências formais de desempenho.

O fato de pretender desenvolver o conteúdo partindo sempre das partes para o todo, constituía importante motivo para que o professor justificasse aos alunos porque cumpriram determinadas atividades.

Haja vista a valorização dos objetivos de ordem afetiva, estes tenderiam a variar conforme as necessidades peculiares dos estudantes. A título de ilustração, naquele momento o professor se mostrava muito preocupado com um aluno com grave desajustamento comportamental tanto na escola, quanto em família.

Um deles é aquele menino, o Luiz. Sem dúvida é o Luiz. O Luiz a gente tem que... tentar um resgate do Luiz, que é fora de série. O Luiz é aquele menino que agride a

mãe dentro de casa. Que é criado por mãe, não é criado pelo pai. Agride a mãe dentro de casa. ... Para ver se a gente consegue fazer um resgate [da sua] história [pregressa], de auto-estima para ver se ele... se a gente consegue melhorar esse relacionamento dentro da própria classe.

Alberto referiu costumar informar aos alunos o alcance das metas propostas com o ensino. Entretanto, porquanto seus objetivos eram, primordialmente, de ordem afetiva, afligia-lhe o fato destes não se concretizarem a curto prazo e nem sempre os alunos perceberem-no conforme a sua intenção. Ao acreditar ser possível aos alunos atingi-los, demonstrava uma atitude positiva e o sentimento de ser capaz de alterar aquela realidade.

Porque [os objetivos] são simples de alcançar, sabe? Eu acho que o problema é que a maior parte dos meus objetivos são com problemas de relacionamento.

O professor afiançou que estas metas continuariam a merecer a sua atenção, mesmo durante o desenvolvimento da unidade de salto em altura. Ele demonstrava estar consciente de que as intervenções educativas que tivessem como objetivo a concretização de comportamentos no âmbito do domínio afetivo somente resultariam numa perspectiva longitudinal. Assim, preferiu não garantir a concretização desses objetivos de ensino naquela unidade de ensino.

3.3. Estratégias de ação

3.3.1. O ambiente de ensino e aprendizagem

Perante a realidade com a qual Alberto se defrontava e em face de assumpção dos objetivos que julgava mais pertinente naquele contexto, as ações que previa realizar indicavam para o estabelecimento de um ambiente estável, que implicasse na atitude receptiva dos alunos às incursões de caráter educativo promovidas pelo docente. O professor há algum tempo já perspectivava a própria mudança de atitude para cultivar o envolvimento dos alunos sob tal atmosfera. O modelo interativo que preservou durante anos de vida profissional não servia aos objetivos que o contexto exigia. Percebia-se o esforço pessoal do professor em adaptar sua conduta aos novos tempos e às mais recentes metas assumidas na tarefa educativa. Efeito disso era o esbatimento de posturas mais conservadoras em prol da exploração de outras vias que lhe permitisse o estabelecimento de vínculos mais íntimos com os alunos, de forma a conquistar-lhes a confiança e torná-los receptivos às suas incursões pedagógicas.

A forma de tratar... eu sempre fui muito do respeito. Sempre fui muito ligado ao respeito. Até já me políciei muito, porque nunca dava muita intimidade ao aluno; e muitos alunos precisam de mais intimidade. Então eu sempre me distanciei até um pouco mais. Hoje em dia eu estou tentando ver se eu me aproximo mais deles.

Com a finalidade de um ambiente receptivo à participação dos aprendizes e, em especial, dos ‘menos’ dotados, Alberto privilegiaria interações de dinamismo à participação nas atividades, através do permanente incentivo e diálogo com os alunos. Ao prever o ensino, cuidava para que suas ações didáticas não fomentassem a comparação entre as realizações discentes e o clima competitivo entre os mesmos. Evitaria elogiar freqüentemente as prestações dos alunos que demonstrassem maior domínio do conteúdo, visando não desestimular os demais, pois percebia os efeitos negativos desta ação sobre os alunos que demonstravam maiores dificuldades no domínio das tarefas.

Asseverou ser rigoroso quanto à disciplina dos estudantes em classe.

Eu normalmente sou rigoroso na disciplina. Normalmente sou rigoroso, mas dificilmente chegando a extremos. Dificilmente chegando a extremos. Porque hoje está complicado de se tratar com adolescentes. Então as vezes a gente chega a extremos e eles estão acostumados a fazer aquilo; e aquilo para eles é normal. Aí você vai a extremos, você acaba... tomando a atitude errada.... Procuro e vou procurar sempre não chegar a extremos. Tratar com rigor sem chegar a extremos.

A assertiva indicava a natureza dos problemas enfrentados habitualmente pelo professor. Mais uma vez se notava o esforço empreendido por Alberto para se adaptar àquele contexto, haja vista a reflexão sobre as conseqüências que poderiam advir das intervenções mais rigorosas. O professor demonstrava, assim, a intenção de regular a força com que interviria para controlar o comportamento dos alunos em classe, priorizando quase sempre o diálogo à simples repressão de condutas inapropriadas.

3.3.2. As estratégias didáticas

Alberto avançou a adesão à filosofia de educar através do movimento. Embora os objetivos no domínio psicomotor fossem relegados a segundo plano em favor daqueles afetivos, não abdicava de estruturar o conteúdo e sistematizar o seu desenvolvimento. Afinal, a natureza das interações estabelecidas durante o desenvolvimento das aulas de educação física, era valorizada por Alberto por se mostrar potencialmente rica em eventos favoráveis às intervenções pedagógicas formativas.

Em vista disso, Alberto deixou transparecer que o conteúdo constituiria o argumento para o diálogo com os alunos e, mediante esta aproximação, o meio para operar as transformações pretendidas. O plano psicomotor adquiriria importância ao ajuizar a dedicação, responsabilidade e engajamento dos estudantes consentâneo aos objetivos veiculados.

O professor previa desenvolver o conteúdo vinculando-o ao universo das experiências que identificava na realidade dos alunos. O objetivo seria aproveitar as suas vivências de forma a os estimular a novas aprendizagens, evitando transmitir o conteúdo e assentar o ensino em bases puramente tecnicistas.

Usar coisas que eles já trazem. Eu vou... inclusive eu estava procurando alguma coisa que eles já trouxeram de casa para usar neste trabalho. E já tinha observado, a muito tempo atrás, alguma coisa que eles ...já traziam de casa para usar nisso aí. E a gente vai tentar usar porque eu acho que já é mais fácil para eles. Pode ser até que me engane, mas acho que é mais fácil para eles. E não fica uma coisa muito técnica, dificultando muito o trabalho que eles vão fazer. Então eles ficam mais a vontade para desenvolver o trabalho.

Como principal estratégia de ensino, Alberto alternaria entre a abordagem parcial e global do conteúdo lançando mão inicialmente de educativos e exercícios específicos para promover a aprendizagem de particularidades técnicas e, posteriormente, a sua aplicação em situação global de prática. Ao que indicou, orientaria os alunos para o compromisso com as tarefas significativas para a aprendizagem, evitando as situações de prática que não tivessem consistentemente ligadas aos objetivos definidos operacionalmente. Os alunos seriam conscientizados sobre a importância do domínio de determinados pré-requisitos para o seu desempenho final.

Essa turma, parte dela foi minha turma no ano passado.... Então eu sempre fui muito de trabalhar a unidade e não deixar muito à vontade, muito jogo. E é engraçado que essa turma se identificou com isso. Os outros alunos com mais gosto pelo jogo em si, do que pela parte de educativos, é... foi muito difícil e a gente está tentando ainda colocar isso [para eles]. Mostrar a esses alunos da importância do fundamento, do educativo, do aprendizado do fundamento para se chegar ao jogo.

A confirmar a prevalência dos objetivos afetivos, embora não fosse previsto para aquela unidade de ensino, o professor informou ser habitual a apresentação de filmes cinematográficos que, pelo seu poder de sensibilização, transmitiam sentimentos, valores e atitudes positivas, as quais esperava ser internalizada e praticada pelos jovens. Além disso informou dialogar muito com os alunos durante as aulas no sentido de orientar-lhes as condutas.

Alberto demonstrou a intenção de dinamizar constantemente o ambiente ensino-aprendizagem sempre incitando os alunos à prática, supervisionando as realizações e fornecendo doses substanciais de incentivos. Apesar de revelar sua preocupação com a generalidade da turma, anteviu a necessidade de aproximar-se mais dos 'menos' capazes, fornecendo-lhes mais orientações e incentivando-os à prática. Evitaria muitos elogios aos 'mais' habilidosos para não criar constrangimentos e desestimular o empenho dos alunos com maiores dificuldades. O próprio docente reconhecia que muitas vezes postergava a devida atenção aos

alunos 'mais' dotados.

É falando muito, não deixando parar, incentivando tempo todo, é... essa é minha linha de ação. Sempre conversando, sempre falando bastante. Os 'menos' hábeis a gente está sempre mais em cima; sempre precisam mais de incentivo do que os 'mais' hábeis. Pois é, a gente as vezes até prejudica os 'mais' hábeis. É... eu normalmente ajo dessa forma.

Os procedimentos relatados confirmaram que os objetivos psicomotores, apesar de não prioritários, também não seriam negligenciados. Ademais comprovou também o duplo processo de gestão a ser empregado, em que, ao mesmo tempo, controlaria as situações de aprendizagem e se manteria atento aos eventos que lhe reservassem a possibilidade de intervir no sentido de enformar positivamente as atitudes e condutas de seus alunos.

Enquanto os objetivos no domínio afetivo seriam perseguidos mediante ações de ensino que se diversificariam em função dos eventos em classe e das carências identificadas nos alunos indistintamente, os psicomotores ficariam dependentes da eficácia dos mecanismos de compensação previstos pelo professor para conduzir (principalmente os 'menos' hábeis) as aprendizagens pretendidas.

3.3.3. Avaliação da aprendizagem

A avaliação no plano psicomotor foi convencionada considerando principalmente duas variáveis, interdependentes, ou seja, os resultados seriam relativizados em função dos ganhos quantitativos de aprendizagem e do grau de esforço comprometido pelos estudantes para o alcance das metas de aprendizagem.

Normalmente eu uso o seguinte critério: início como é que foi? Vamos pegar a altura. Quanto ele saltou? 1,50m por exemplo; o que ele conseguiu? 1,60m? Então ele melhorou. O outro saltou 1,30 m; o que ele conseguiu? [compara então com um suposto aluno que manteve seu desempenho em 1,50 m]. O [aquele] que começou com 1,30 m chegou a 1,40 m. Então ele fez algum progresso. O outro não fez progresso nenhum. Então numa análise fria, o que conseguiu um progresso estaria em termos de avaliação acima daquele que não conseguiu progresso nenhum. Mesmo com um resultado melhor no final, 1,50 m estaria acima de 1,40 m. Mas o progresso de 1,50 m foi zero e o de 1,30 m para 1,40 m foi de dez centímetros. Então tecnicamente, em termos de medir, seria dessa forma. Agora, de repente aquele de 1,50 m, continua com 1,50 m, mas está se empenhando muito e o que fez 1,30 m pode ter camuflado esse 1,30 m e no final ele consegue 1,40 m, mas não se empenhou tanto quanto o de 1,50 m. Então a gente tem que contrabalançar essa história, para não desmerecer o empenho do [aluno que alcançou] 1,50 m. Então o critério pode ser tanto este técnico de medir precisamente, mas... o esforço também tem que ser contado.

Portanto, caso fosse atribuir grau ao rendimento dos alunos, o professor previa associar a medida quantitativa relativizada, com a avaliação do empenho manifestado pelos estudantes durante o processo ensino-aprendizagem, visando o domínio da modalidade.

Ainda que a avaliação, mesmo parcialmente orientada para a performance, deixasse transparecer certa contradição em relação aos recentes princípios assumidos como norte pelo professor para o ensino, vale lembrar que esta reorientação era relativamente recente. Certamente, a prática de outrora, fundamentada num processo de profissionalização fortemente orientada para a performance atlética, poderia ainda influenciar-lhe as decisões. Além disso, ficou também evidente que, mesmo diante das novas perspectivas para o ensino, Alberto não deixou de valorizar o âmbito psicomotor, assumindo-o mesmo como principal ferramenta que lhe possibilitaria a intervenção em outro domínio da aprendizagem. Dessa forma, seria coerente que pretendesse verificar e apresentar aos alunos, o fruto do trabalho desenvolvido. Afinal, o processo de educação daqueles jovens exigia a sensibilização e conscientização das próprias capacidades de realização e aprendizado.

5. Perfil de Bernardo

1. Características e Experiências Pessoais

Bernardo era relativamente novo e havia concluído sua graduação há 11 anos, o mesmo período de experiência profissional. A experiência profissional mais extensa foi construída no segundo seguimento do ensino fundamental, no qual atuava desde sua certificação de licenciado. Informou ainda 10 anos de efetiva experiência no ensino médio. A duração do envolvimento com as classes do primeiro segmento do ensino fundamental era menor, restringindo-se aos cinco anos de prática.

Apenas nos dois últimos anos Bernardo vinha participando dos encontros pedagógicos voltados para a atualização e reciclagem docente oferecidos pelas instituições onde atuava.

Além de licenciado em educação física, possuía uma especialização na área de treinamento desportivo, obtido em nível de pós-graduação *lato sensu*.

Como atleta, seu envolvimento desportivo se resumia a participação em equipes de nível escolar, não tendo informado a experiência no desporto de alto rendimento. No entanto, isto não arrefecia o comprometimento entusiástico de Bernardo com o desporto escolar. Em uma das escolas onde atuava ele dispunha de horários extraordinários utilizados exclusivamente para o treinamento de duas modalidades coletivas de sua preferência. Constantemente, estava envolvido em competições escolares oficiais ou eventos desportivos abertos. Percebia-se claramente a sua atração pelo desporto de alto rendimento, bem como sua satisfação em parlamentar sobre assuntos a ele afetos.

Conquanto o professor se mostrasse consciencioso em distinguir as atitudes e condutas do treinador e do professor, os seus comentários e breves avaliações sobre as características e prestações de alguns alunos bem dotados no domínio psicomotor, explicitava suas expectativas sobre o potencial dos mesmos para integrar o grupo do desporto escolar.

Quando participou do presente estudo, o professor lecionava no ensino fundamental e médio em duas escolas, sendo uma pública e outra particular.

2. Descrição Sumária do Contexto de Ensino

A turma que participou do estudo era composta por 43 alunos, dos quais 29 alunos efetivamente freqüentaram as aulas da unidade de salto em altura, desenvolvida em regime de ensino co-educacional. Ainda que a faixa etária média

da turma fosse ligeiramente inferior àquela correspondente à série cursada pelos alunos, verificava-se uma diversidade incomum da idade dos discentes. Na turma existiam alunos de 11, a 17 anos, fator que permitia antever a necessidade de adaptação das intervenções pedagógicas aos distintos estilos de comportamento discente, haja visto a diversidade no que respeitava ao estágio maturacional dos alunos.

A turma mesclava alunos que provinham do meio rural, bem como do pequeno centro urbano do município. O município era classificado como interiorano pela administração estadual e, em algumas localidades próximas à escola, podiam ser identificados ambientes característicos dos bolsões de pobreza. Felizmente, a influência da criminalidade sobre esses ambientes, bem como sobre as atitudes daqueles jovens ainda era pouco sentida, se comparados à realidade existente nos grandes centros urbanos.

Os alunos apresentavam traços que denotavam a sua origem humilde, e suas condutas não extrapolavam os limites da extroversão associada aos questionamentos sobre a natureza das atividades propostas.

Em certos momentos das aulas, o comportamento dos alunos denotava atitude pouco perseverante face às tarefas, fosse pelo temor do insucesso ou pelo desinteresse na tarefa. O professor encontrava-se diante do desafio de ampliar a restrita experiência psicomotora dos alunos na disciplina, a qual se limitava à fixação dos meninos pelo futebol e das meninas pelo voleibol e queimada. Assim, o sentimento de sub ou sobre dimensionamento das exigências comum às tarefas, induzia os alunos a requerer a redução das atividades letivas às práticas que pensavam dominar e que lhes proporcionava maior prazer. Em contrapartida, Bernardo buscava amainar tais ocorrências impondo exigências individuais a alguns alunos e estimulando ou encorajando outros à prática. Este procedimento aparentemente estimulava o envolvimento dos alunos nas tarefas que se desenvolviam nas aulas.

Bernardo tinha à sua disposição uma quadra poliesportiva coberta em bom estado de conservação, porém ficava a dever quanto ao estado higiênico em que se encontravam as instalações. Infelizmente, nem toda estrutura disponível estava operacional. Aquele espaço incluía a disponibilidade de confortáveis vestuários, gabinete para o professor, almoxarifado onde eram guardados os materiais da disciplina que, no entanto, não eram utilizados pois haviam sido lacrados a fim de prevenir as constantes invasões noturnas destes espaços e a sua utilização para

fins escusos por elementos estranhos à comunidade escolar.

O fato do espaço de trabalho ser completamente aberto acarretava alguns incômodos para o professor, em função das atividades que ocorriam simultaneamente às aulas. A escola sediava um projeto de atividades físicas para a comunidade, o qual transcorria em concomitância com a rotina normal da escola. Dessa forma, por vezes, Bernardo se deparava com pessoas estranhas a cruzar o espaço físico onde decorria a aula. Outrossim, os alunos que se encontravam em horário vago, não raro formavam uma audiência nem sempre positiva para os alunos que se encontravam em aula.

O material pedagógico disponível era escasso e se restringia aos equipamentos elementares para a composição do espaço (postes, redes, etc). Fazia-se notar a carência de bolas e materiais acessórios necessários ao adequado desenvolvimento do ensino, tendo em conta o quantitativo de alunos que freqüentava as aulas.

3. Pensando a Unidade de Ensino

3.1. Características gerais dos alunos e da turma

Para Bernardo, a limitada vivência na disciplina de educação física em estágios educativos anteriores, contribuía para explicar o estado retrógrado em que se encontravam os alunos no que respeitava ao leque de habilidades que efetivamente dominavam. Invocou sua experiência de ensino para diagnosticar insuficiente o estágio de desenvolvimento psicomotor em que se encontravam os alunos. Ponderou o fato da turma estar quase no final do ciclo de ensino e não apresentar pré-requisitos psicomotores elementares para o desenvolvimento e aprofundamento de conteúdos que considerava ser apropriado àquela fase de ensino.

A falta de habilidade, comum à generalidade dos alunos, associada ao restrito conhecimento das modalidades desportivas previstas no currículo da disciplina, concorria para a emergência de problemas de ordem afetiva e relativos à atitude dos discentes, sobre os quais se concentrou o foco da diagnose realizada pelo professor.

O perfil da classe traçado por Bernardo contemplava o interesse exclusivo pelo futebol, por parte dos meninos, e do voleibol e queimada pelas meninas. Em geral, os alunos mostravam-se resistentes quando uma nova atividade lhes era proposta.

A questão dos 'mais' habilidosos, o que eles gostam é de futebol. Os outros esportes eles têm uma dificuldade, até natural porque não vivenciaram. Então, por vergonha de... igualar aos demais eles recusam, rejeitam, mas depois que o desempenho deles começa a destacar, eles aceitam e vão embora.

Ainda que esta atitude fosse se transformando à medida que os alunos passavam a dominar a prática, mantinham-se resignadamente resistentes face a novas propostas de conteúdo. Esta atitude dos alunos exigia um verdadeiro parlatório do professor com vista a apresentar e destacar a natureza e o valor das novas propostas de aprendizagem, bem como estimular o seu envolvimento nas tarefas que seriam desenvolvidas.

Uma vez conquistada a receptividade da classe, Bernardo encontrava-se diante de outro problema a solucionar. Os alunos 'mais' habilidosos estavam sempre a exigir-lhe contextos de ensino desafiantes, sob o risco de abdicarem da prática. Por outro lado, estes alunos, a exemplo de seus companheiros 'menos' habilidosos, facilmente se desestimulavam perante situações em que anteviessem o fracasso. Os alunos 'menos' habilidosos se esquivavam em demasia e eram sensíveis a ausência de estímulos emitidos pelo professor.

... os alunos 'menos' habilidosos, quando começa a dificuldade eles desistem; tenho que parar a aula. Aí tenho que ficar lá chamando... depois que eles aprimoram eles não querem sair, mas enquanto eles não pegam o movimento, querem parar, querem largar, acham chato.

Segundo Bernardo, este ambiente requeria o seu desdobramento em intervenções que promovessem a participação da totalidade da turma nas tarefas de aprendizagem, regulando e adequando suas interações, de modo a suprir os distintos grupos de alunos, na sua diversidade, com estímulos apropriados às exigências e interesses que lhes eram particulares.

Porque na minha maneira de ver, mesmo a aula sendo para todos, nem todos são iguais. Então a gente procura adequar a aula para cada handicap. Por aluno, ou seja, cada aluno, cada grupo.

Para felicidade de Bernardo, suas preocupações com a atitude dos alunos não transcendiam para a área disciplinar. No seu entender, o comportamento disciplinar da turma era, em geral, bom. As regras de conduta social em classe, estabelecidas desde o início do ano letivo, justificavam a sua tranquilidade quanto a esta dimensão da tarefa educativa.

Geralmente no início do ano a gente conversa nas primeiras aulas sobre como tem que ser as aulas. Se a turma participar ativamente tem uma matéria a menos [com que se preocupar] e mais um amigo. Se a turma não participar vai ser mais difícil de levar alguma coisa. Então, geralmente quando entra na sala de aula; aqueles que estão a fazer aula são os que realmente querem. É um ou outro que não participa da aula... E quem não quer é [devido a] problema médico ou não quer fazer mesmo.

Ao que indicou, embora estivesse imbuído da tarefa de cativar todos os alunos para a prática da disciplina, as palavras de Bernardo sugeriam que não exercia muita pressão sobre os alunos desinteressados pelas atividades letivas. No entanto isto não implicava em indulgência, haja vista ter informado que fazia ver ao aluno a importância do conceito final na disciplina para a sua progressão escolar.

Em algumas circunstâncias, a contenção do comportamento exibido pelos alunos 'mais' hábeis exigia do professor intervenções de controle mais ásperas. O sentimento de supremacia destes alunos incitava-os, circunstancialmente, a tentar tomar as rédeas do ensino ao professor. A resposta do professor, por vezes, consubstanciava-se em intervenções impositivas, na medida requerida para a retomada do controle sobre as ações *de ensino*.

...mas tem aquela situação... como eu trabalho de uma maneira bem... assim... a parte de não alterar o curso da aula a todo o momento, então eles por se sentirem líderes, gostam de mandar; às vezes, a gente entra numa... num choque. Eles querem ir pró norte, eu quero ir pró sul; eu tenho que dar as cartas e... achar o caminho ideal.

Outra característica marcante identificada na turma foi o baixo nível de atenção demonstrado pelos alunos durante as aulas. Bernardo considerava-o fraco para o estágio de desenvolvimento em que se encontravam os alunos.

Como para a série eles têm uma habilidade fraca, a capacidade de atenção deles é muito pequena também. Dispersam facilmente. ... Então o nível de concentração deles seria próximo a de uma turma de série anterior.

Ao que julgava o professor, os alunos 'mais' capazes disponibilizavam mais atenção que seus pares. Explicava tal postura desses alunos por desejarem dominar as tarefas mais rapidamente que outros colegas e, conseqüentemente manterem a sua hegemonia em classe.

A atenção dos 'mais' habilidosos se torna grande porque eles não repetem os erros que os colegas 'menos' hábeis fazem. [Se] eles não acertam, então eles procuram se concentrar para fazer direito... naturalmente, isso para ficar à frente dos demais. ... Os 'menos' habilidosos? Uma coisa engraçada! Eles aceitam os erros deles. Eles não buscam. Eu repito para fazer uma coisa bem feita. Então eles aceitam o erro... de repente eles se distraem, relaxam na aula, aí tem que ficar toda hora buscando, buscando, buscando.

Foi interessante notar neste depoimento, a percepção do professor sobre as diferentes atitudes de resignação assumidas pelos alunos. Por um lado, o sentimento de capacidade tornava qualquer meta possível aos alunos ditos 'mais' capazes, enquanto o contrário se verificava com seus pares ditos 'menos' hábeis.

Bernardo percebia positiva sua relação com a turma, embora não lhe parecesse clara a atitude dos alunos 'mais' hábeis para consigo, em vista de, por vezes, as circunstâncias exigirem medidas mais ríspidas que o normal para controlar-lhes a volúpia.

Embora o professor percebesse a atitude dos alunos face à disciplina e ao conteúdo altamente influenciadas pela própria percepção de capacidade frente às tarefas propostas, julgava que os alunos, independente de seu nível de habilidade, gostavam da disciplina e valorizavam o conteúdo nela desenvolvido. Bernardo percebia que a fixação dos alunos pelas modalidades que eles acreditavam dominar e a rejeição preconcebida face ao novo, para além de traduzir pouca vivência anterior, exprimia também a insegurança perante o novo e o temor do fracasso nas novas práticas. Prova disso era a constatação de mudança progressiva de atitude dos alunos face ao domínio das novas aprendizagens quando, a partir de então, passavam a encará-las de forma positiva.

Para Bernardo, a importância atribuída pelos alunos aos conteúdos de educação física, estava associada à possibilidade de, naquela escola, a disciplina poder impedir a sua progressão escolar, ou seja, pelas normas da instituição, a educação física reprovava como qualquer outra disciplina do currículo, caso os alunos não cumprissem os requisitos mínimos exigidos. Esta norma da escola parecia também influenciar a auto-estima do professor, ao que se pôde depreender no seu depoimento.

Dão importância, dão porque eles gostam, gostam. Importância ao mesmo nível de matemática. Assim, eu posso dizer que sim por causa da avaliação, de nota. Eu tenho o mesmo peso de importância de nota que teria uma matemática para eles... acham importante.

3.2. Os objetivos de ensino

Os objetivos idealizados por Bernardo se diferenciavam em função das características psicomotoras e afetivas dos alunos. Assim, formulou objetivos baseados na performance quantitativa para os alunos que se mostrassem mais capazes, de forma a impor-lhes desafios e, dessa forma, mantê-los motivados nas aulas. Claramente, este professor comunicava suas altas expectativas quanto ao rendimento que apresentariam os alunos 'mais' habilidosos. Para os demais alunos não ficaram explícitas as metas que deveriam alcançar, mas o professor referiu considerar satisfatório o envolvimento e a sua participação nas atividades letivas.

Relativamente ao domínio afetivo, como meta geral comum a todos os alunos, o professor esperava que eles evidenciassem interações sociais mais apropriadas, caracterizadas pela cordialidade, colaboração e constante incentivo mútuo durante o desenvolvimento da unidade de ensino.

Os dois extremos ['mais' e 'menos' hábeis]. O objetivo seria levar para dentro do grupo

todo... Trabalhar de maneira unida, um motivando o outro. É buscar como objetivo principal a interação.

A explicitação e justificação dos objetivos aos alunos em classe foram condicionadas ao nível de complexidade do conteúdo em associação com o nível de domínio pelo aluno. Era habitual, no início das aulas, a descrição geral do conteúdo e o fornecimento de informações sobre como transcorreria a aula.

No início da aula é importante que o cara comece a aula (?) método, o gesto. No decorrer da aula quando o gesto começa a ficar... quando a turma começa a ficar... com domínio do conteúdo, eu chamo o grupo para a essência do conteúdo do trabalho, e, no final, elogiando ou não a prestação pessoal.

Bernardo entendia que os progressos realizados pelos alunos levavam ao aprofundamento do conhecimento. Portanto, para ele, a necessidade de tornar explícito e justificar os objetivos aos estudantes aumentava na proporção direta que eles demonstrassem ampliar o nível de domínio da habilidade critério, pelo fato de determinados conhecimentos exigirem maior capacidade de abstração dos alunos. Na sua opinião, os alunos percebiam os objetivos implícitos no processo ensino-aprendizagem, sendo esta competência expressada com maior evidência pelos alunos mais velhos. Este julgamento era balizado pela observação da prestação dos alunos em resposta às instruções. Enquanto este parâmetro servia para verificar a compreensão das metas de aprendizagem pelos alunos ‘mais’ hábeis, o acompanhamento do nível de interesse e empenhamento serviam como referência para concluir sobre a assimilação, pelos alunos ‘menos’ hábeis, dos objetivos para eles formulados. Esta concepção foi coerente com os objetivos que havia definido *a priori* para o conjunto de alunos.

Tendo em conta que Bernardo havia formulado os objetivos comportamentais em consonância com as características psicomotoras e psicológicas dos alunos, estava seguro que as metas definidas estavam ao alcance de todos os seus alunos. Assim sendo, o professor se colocava numa posição relativamente confortável para afiançá-lo, levando em consideração que as exigências reais de rendimento concentravam-se sobre aqueles que, *a priori*, supostamente não encontrariam dificuldades para cumpri-las.

O professor previa dar a conhecer aos alunos o alcance das metas de aprendizagem, através de elogios. Foi dito que sua aplicação seria comedida, reportando-se apenas às realizações que denotassem evolução do estágio de conhecimento. Aqueles que não o demonstrassem, seriam incessantemente incentivados a perseverar na prática.

3.3. Estratégias de ação

3.3.1. O ambiente de ensino e aprendizagem

As declarações de Bernardo davam claramente a entender sua preocupação com o estabelecimento de um ambiente propício à concretização dos objetivos de ensino, evidenciados pelo domínio psicomotor das aprendizagens.

O dimensionamento do nível de exigência das tarefas e seu desdobramento, tendo como referência mais substantiva as características psicológicas de seus alunos, constituíam condições essenciais para estimular o envolvimento acadêmico dos alunos e mobilizar sua atenção para as tarefas e objetos de aprendizagem.

Por um lado, tratava-se de estabelecer um ambiente orientado para a performance no que respeitava ao trato (e não obrigatoriamente às tarefas) com os alunos que demonstrassem maior capacidade de realização, visando prover-lhes uma atmosfera desafiadora, mas controlada, para que as exigências não excedessem as capacidades discentes e não enfraquecessem a propensão volitiva dos mesmos.

Por outro lado, como uma forma de controle paralelo do ambiente de ensino, o professor intentava transmitir aos alunos, em especial aos menos competentes, expectativas que os instigasse a interpretar, no contexto de ensino, a importância atribuída à participação e à experimentação, induzindo-os a valorizá-las em maior grau que os resultados dela advindos. Estava subjacente a esta atitude a intenção do professor em carrear esses alunos para atividades letivas estruturadas, de modo a possibilitar o sucesso nas práticas. Dessa forma, Bernardo esperava que as experiências positivas contribuíssem para a transformação do sentimento de incapacidade que, *a priori*, influenciava a atitudes dos alunos quando confrontados com novas aprendizagens e desafios.

A regulação destes procedimentos resultaria na coexistência de duas atmosferas no mesmo ambiente de ensino. Se abstraídas, sugeririam, por um lado, um ambiente centrado nas exigências de performance quando o foco fosse a realização pelos alunos ‘mais’ capazes, enquanto, por outro, mediante a depreciação dos critérios de êxito, pensava criar uma atmosfera pouco ameaçadora e, portanto, mais sedutora aos alunos mais inseguros quanto à participação na unidade de ensino

O professor informou que, apesar da assumpção de tais procedimentos, pretendia tornar eqüitativa suas intervenções em classe, de modo a evitar

transparecer aos alunos a ocorrência de tratamentos diferenciados.

Conquanto a atitude de hesitação dos alunos implicasse, circunstancialmente, na ruptura do ritmo em que o ensino transcorria, na opinião do professor, estas situações não tinham origem em comportamentos de indisciplina. Haja vista as regras de condutas acordadas *a priori*, o professor sentia-se seguro para se dedicar, quase exclusivamente, ao acompanhamento dos alunos em tarefas.

3.3.2. As estratégias didáticas

Relativamente ao objeto de ensino, o professor deixou transparecer a intenção de desenvolvê-lo privilegiando a sua aprendizagem em nível taxionômico elementar no domínio psicomotor, dadas as limitações psicomotoras dos alunos.

...eu sou obrigado a iniciar com... em vez do conteúdo [correspondente] da série, de 0 a 10... eu sou obrigado a ir quase no 1 para que eles tenham noção de como eles vão fazer do 1, que é básico, inicial; eles vão ter um desempenho melhor e motivarem-se a continuar, indo em frente na aula. Se eu começar a aula no nível que devia, eles não vão querer fazer.

Possivelmente, o nível de conhecimento do conteúdo de salto em altura, definido pelo próprio professor como regular, justificaria as restritas referências e exemplos baseados no conteúdo, para dar ênfase aos meios pedagógicos através dos quais pretendia desenvolver o salto tesoura. O desenvolvimento do conteúdo seria precedido de algum diálogo para tornar a classe receptiva à nova aprendizagem e, ao mesmo tempo, promover uma apresentação global do conteúdo. Quando dispunha de recursos, Bernardo se valia de meios audiovisuais para auxiliá-lo nesta tarefa.

Eu geralmente trabalho... quando a escola tem condições eu sempre procuro trazer antes para o vídeo, para mostrar de forma mais completa depois na quadra (?) para chegar ao ideal.

Previo desenvolver o salto tesoura através de educativos que serviriam para exercitar gestos que considerava críticos para o domínio da modalidade. Isto somado à intensificação das práticas (repetições) e dinamização das aulas, constituiria a base a qual antevia necessária para a concretização das metas pretendidas.

Eu costumo fazer desafios, desafios, (?), estimulando, gritando, ficando do lado, segurando pela mão...dinamismo.

Os procedimentos de instrução previstos pelo professor se mostravam coerentes com o clima que pretendia conferir ao contexto de ensino. Era claro a intenção de Bernardo envolver os seus alunos num ambiente orientado para o desenvolvimento das aprendizagens. Entretanto, antecedia a isso, a necessidade de

torná-los receptivos e abertos ao novo conhecimento. O desafio que se apresentava ao professor consubstanciava-se em, mediante o desenvolvimento de tarefas indiferenciadas, tornar propício o ambiente ensino-aprendizagem para grupos de alunos com distintas características.

Assim, relativamente aos alunos mais resistentes à participação, pretendia minimizar as exigências nas tarefas; intensificaria a supervisão para este grupo, recorreria à aproximação e, quando necessário, ao contacto físico com estes alunos, evidenciar-lhes-ia as situações de sucesso de forma a mantê-los ativos e interessados pelas atividades letivas.

Simultaneamente, interviria junto aos alunos que se mostrassem mais capazes, exigindo-lhes maior esmero nas práticas, impondo-lhes critérios de êxito em níveis mais elevados, questionando-os sobre as realizações e fornecendo dicas para a melhoria das prestações.

Os intermediários vai ser na base da motivação, inquirindo, estimulando. Os [alunos] com maiores dificuldades... vai ser trabalho para conversa, para que não desanimem. E o pessoal 'mais' habilidoso o desafio.... naturalmente aqui, já tem uma afinidade, maior capacidade motora, para criar maior desafio, porque senão ele vai ficar desanimado com a aula (?). Então você vai aos poucos;”_ fulano, faz assim agora!” Para ele poder se sentir desafiado. Porque os coleguinhas dele estão começando a aprender ainda.

Esta forma de proceder, pensada pelo docente, caracterizava claramente um contexto de ensino minimamente diferenciado, em que, pese a inexistência de tarefas diferenciadas, as intervenções pedagógicas seriam reguladas em função das características de cada grupo de alunos na classe.

No que respeita às ações de *feedback*, seu depoimento sugere para a ocorrência de intervenções individualizadas prescritivas e interrogativas, conforme exigisse o contexto pedagógico. Referiu ainda recorrer às demonstrações, usando para isso os próprios alunos como agentes de ensino.

3.3.3. Avaliação da aprendizagem

Ao que deu a entender, Bernardo formalizaria sua avaliação através do pós-teste realizado como procedimento deste estudo. A assumpção desta ferramenta sugeria a adoção de um modelo normativo de avaliação, através do qual os ganhos quantitativos obtidos pelos alunos seriam sobrelevados e comparados entre si.

Entretanto, tendo em vista os critérios previamente definidos por ocasião da formulação dos objetivos de aprendizagem, nem todos os alunos seriam abrangidos nesta avaliação. Rememore-se que Bernardo havia formulado distintos objetivos para o trabalho com os alunos. Buscava estimular afetivamente os alunos mais

hesitantes perante a tarefa, enquanto esperava evoluções no domínio psicomotor da parte dos demais alunos.

Aí o pessoal com maior dificuldade, a participação. Até pela dificuldade deles, só de participar já seria maravilhoso. O pessoal intermediário, a evolução; e o pessoal 'mais' habilidoso, performance.

Portanto, isto denotava que os alunos 'menos' habilidosos seriam avaliados, mediante observação informal, pelas suas atitudes perante as atividades no decurso da unidade de ensino. Já à partida, isso evidenciava as baixas expectativas alimentadas pelo professor com relação as realizações destes alunos.

Enquanto isso, um processo de avaliação normativa estaria em curso para os demais alunos. Mais uma vez, as expectativas docentes se mostravam evidentes. Ao passo que esperava dos alunos medianos qualquer melhoria em relação aos resultados iniciais, reservava altas expectativas sobre as realizações dos alunos considerados 'mais' hábeis. O termo "*performance*" utilizado por Bernardo sugeria a esperança que estes alunos sobrepujassem substantivamente os resultados obtidos no pré-teste.

A postura adotada pelo professor na avaliação dos alunos, não só reforça de forma notória a vitalidade que ainda possui a teoria do efeito pigmalião, no que respeita à formulação das expectativas docentes, como também revela quão robusta pode ser sua influência no âmbito do ensino da educação física.

6. Perfil de Souza

1. Características e Experiências Pessoais

Os 13 anos de experiência profissional de por Souza foram bastante diversificados no que respeita aos ramos de atividades e níveis de ensino lecionados. Durante toda a carreira docente esteve envolvido com o ensino para classes do segundo segmento do ensino fundamental. Neste interstício lecionou também, por dois anos, a disciplina de educação física para turmas de primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, da mesma forma que foi responsável, durante 3 anos, pelo desenvolvimento desta disciplina em turmas do ensino médio.

A docência em duas redes do ensino básico (estadual e municipal) era exercida, paralelamente, com a lecionação em dois cursos de pós-graduação em educação física, há 7 anos.

Dois anos após a graduação, Souza realizou com êxito um curso em nível de especialização *lato sensu* na área de treinamento desportivo. Alguns anos mais tarde prestou concurso para o curso de mestrado no qual concluíra todos os créditos e, naquele momento, encontrava-se às voltas com a definição do tema da dissertação. Há mais de cinco anos este professor freqüentava os cursos anuais de atualização e reciclagem que eram oferecidos por uma das redes de ensino a que estava vinculado.

Também nos últimos cinco anos, Souza esteve envolvido em outras funções que não aquelas especificamente voltadas para a docência. Havia ocupado o cargo de coordenador regional de educação física de uma das redes de ensino, abarcando uma grande área e dezenas de outros profissionais. Na outra rede de ensino foi responsável técnico durante dois anos pela organização dos jogos escolares municipais.

O envolvimento deste professor com o desporto refletia seu histórico como atleta em nível escolar, universitário e mesmo no desporto federado, no qual participou de campeonatos oficiais por uma grande equipe do estado. Sua carreira atlética estendeu-se além de sua graduação, chegando a ser vice-campeão estadual em uma modalidade desportiva coletiva disputada nos jogos abertos do estado.

Como treinador, Souza foi, por dois anos consecutivos, responsável por equipes escolares em duas modalidades coletivas nos jogos municipais, tendo alcançado o título nas competições que disputara. Em anos anteriores este professor havia sido responsável técnico geral das equipes que representaram o

município em competições estaduais.

Sua experiência no desporto se estendeu ao nível universitário. Ele foi responsável técnico pelas equipes masculinas e femininas de uma modalidade desportiva de salão, representando uma das faculdades em que trabalhou, nos jogos universitários estaduais.

Seu currículo reporta ainda o envolvimento em projetos de atividades sociais, como por exemplo a organização e coordenação de colônia de férias comunitárias.

Embora Souza demonstrasse ter consciência do papel destinado à educação física como ferramenta de intervenção educativa, era inegável a influência das vivências anteriores como desportista, sobre as concepções que alimentavam sua reflexão e ação no desenvolvimento da disciplina no meio escolar. Enquanto se mostrava ciente em não lhe imputar caráter seletivo, era clara a orientação de ações com vistas ao efetivo domínio do conteúdo, independente do nível de competência dos alunos. Suas reflexões, bem como suas ações denotavam o compromisso com a conscientização do estudante sobre a importância da atividade física e domínio dos conteúdos para o seu cotidiano.

2. Descrição Sumária do Contexto de Ensino

A escola onde transcorreu o trabalho de campo localizava-se em município interiorano e havia sido inaugurada há menos de 3 anos. Distava pouco do pequeno centro urbano e atendia alunos vindos de famílias de baixa renda e de bairros pobres.

Conquanto a turma escolhida para participar do estudo fosse composta por 30 alunos, participaram efetivamente na unidade experimental de ensino 21 alunos em sistema coeducacional de ensino. Destes, 16 completaram todas as etapas do estudo e, portanto, foram habilitados a compor a amostra de alunos investigados. Em geral, a faixa etária dos alunos correspondia à série que cursavam.

A escola não possuía quadra esportiva. O espaço de trabalho de Souza se resumia ao pátio da escola cercado por salas onde transcorriam as aulas das demais disciplinas, em simultâneo com as atividades de educação física. Este espaço em diversos momentos era invadido por crianças de classes primárias, quando não, pelos automóveis que ali estacionavam.

O espaço era muito restrito, sendo suficiente apenas para conter uma quadra de voleibol, demarcada e pintada pelo próprio professor. Não haviam balizas nem tabelas de basquete. O fato de ser um espaço rodeado pelas salas de aula,

ocasionava, por vezes, a interferência de elementos estranhos à classe (de outras turmas), conturbando o ambiente das aulas de educação física.

O professor não dispunha do mínimo de materiais para o desenvolvimento das aulas, estando estes restritos a algumas unidades de bolas.

3. Pensando a Unidade de Ensino

3.1. Características gerais dos alunos e da turma

As decisões de planejamento do professor foram mais influenciadas pelo meio físico e as condições materiais a sua disposição, que propriamente pelas características pessoais dos alunos. Souza transmitia segurança quanto a sua capacidade de promover as aprendizagens nos alunos mas, a todo o momento referia que tais condições limitavam potencialmente as suas ações.

Avaliou a capacidade motora dos alunos como razoável, tendo em vista as limitadas experiências anteriormente vivenciadas. Esta apreciação foi justificada pelo fato da escola ser nova e ter recebido alunos de outras instituições que não possuíam, sequer as mínimas condições que ele dispunha para o desenvolvimento das aulas de educação física. Além disso argumentou que aqueles alunos estavam há pouco tempo sob sua responsabilidade, fator que, conjugado ao limitado tempo para o desenvolvimento da disciplina, restringia a evidência dos efeitos de sua intervenção pedagógica.

Conquanto considerasse bom o seu relacionamento com a turma, Souza considerou que a sua propensão natural de impor a disciplina em classe influenciava as atitudes dos alunos em relação à sua pessoa. Assim, em geral percebia diferentes níveis de afetividade dos alunos para consigo.

Estritamente em relação aos alunos ‘mais’ e ‘menos’ hábeis, não notava diferenças substanciais. Ao seu modo de ver, as distintas manifestações comportamentais dos alunos em classe não refletiam obrigatoriamente sentimentos diferenciados em relação à sua pessoa. Assim, pressentia uma maior aproximação física dos alunos ‘menos’ habilidosos como consequência de interações mais freqüentes e intensas durante o ato de ensino. Isso não esbateria o sentimento dos alunos ‘mais’ hábeis, mas estimularia condutas que denotavam traços de indiferença e independência em relação ao professor.

O grupo de maior habilidade normalmente tem uma afetividade maior com o professor. Até pela facilidade em desenvolver os trabalhos feitos. Mas não necessariamente que o ‘mais’ habilidoso goste mais de você. Eu percebo que os ‘menos’ habilidosos são mais próximos a mim. Até em função da forma de trabalho, porque os ‘menos’

habilidosos requerem mais cuidados e os 'mais' habilidosos ficam um pouco que... por já terem uma habilidade naturalmente desenvolvida, ficam se sentindo meio enciumados, como se tivessem sido largados. Mas na realidade não é isso, mas é que os 'menos' habilidosos precisam de mais atenção.

Face ao estágio de desenvolvimento dos alunos, por se encontrarem no final do último ciclo do ensino fundamental, o professor percebia mudanças dos valores que orientavam a atitude perante a disciplina, bem como ao conteúdo nela desenvolvido.

Souza notava a evolução dos alunos no que dizia respeito à consciência sobre a importância da disciplina dos conteúdos para a sua formação. Embora acreditasse que todos os estudantes estivessem informados sobre o valor da disciplina e dos conteúdos para a sua formação, tanto no âmbito social, quanto físico e biológico, julgava que os alunos 'mais' hábeis seriam mais conscientes sobre tais postulados.

Souza destacou, ainda, fatores contextuais e pedagógicos que poderiam influenciar a atitude dos alunos face à disciplina. Primeiro, as meninas gostariam da disciplina mas evitavam participar ativamente nas práticas, pois não dispunham de vestuários para fazerem a higiene pessoal após as sessões.

Nesse tocante ela [a turma] é um pouco heterogênea. Tem... principalmente por se tratar de uma turma que já está saindo da escola, é... e os valores dos próprios alunos já estão mudando. Principalmente as meninas. Elas estão mudando em relação... gostam da educação física, mas não querem pelas condições que eu já disse anteriormente de condições físicas da escola. As garotas não querem fazer educação física porque vão ficar suadas, vão ficar sujas. Elas não têm como tomar um banho na escola, não têm nada.

Segundo, percebia que os alunos 'mais' habilidosos se sentiam pouco exigidos, devido à dinâmica do ensino empreendido estar mais direcionado para alunos médios e de baixa habilidade.

Bom, os 'mais' habilidosos... é uma questão até natural, mas se sentem as vezes é... prejudicados em função de você dar um andamento menor ao trabalho. Por se tratar (sic!) que você tem que tomar conta também dos 'menos' habilidosos...

Assim sendo, condições que, em ciclos anteriores de ensino, passavam despercebidas ou não influenciavam pronunciadamente a atitude dos alunos pareciam, doravante, afetar a postura discente face à disciplina.

A disciplina e a atenção dos alunos foram avaliadas positivamente, justificando-se pela própria capacidade que o professor referia possuir para controlar o comportamento disciplinar dos alunos durante as aulas. Enquanto o comportamento disciplinar não diferencia grupos de alunos na turma, assinalou que o sentimento de auto-suficiência dos 'mais' hábeis repercutia em menor nível de atenção desses alunos.

Os 'mais' habilidosos tendem a ser menos atenciosos. Até porque acham que já sabem fazer. Normalmente os 'mais' habilidosos ignoram explicações mais simples. Acham que aquilo já está ultrapassado para eles, por terem uma habilidade natural.

3.2. Os objetivos de ensino

Ainda que o professor manifestasse a intenção de conscientizar os alunos sobre o valor da educação física para o seu desenvolvimento, foi evidente que principal objetivo se reportava ao domínio psicomotor, mediante o qual os alunos deveriam dominar a coordenação básica das habilidades que eram objeto de ensino.

Souza deixou transparecer que a comunicação e justificação formal dos objetivos aos alunos eram, muitas vezes, condicionadas pelo tempo de aula que dispunha para o ensino. Entretanto, em geral, considerava que esta informação constituía uma exigência necessária para centrar o aluno no objeto de aprendizagem. Referiu que costuma ser seu hábito de trabalho, ao início das aulas, informar aos alunos o que pretendia que eles alcançassem mediante o processo de ensino. Na sua opinião, a percepção dos objetivos pelos alunos seria regulada pelo nível de atenção demonstrada, bem como o seu interesse pelo conteúdo. Assim sendo, julgou que nem todos os alunos percebiam com clareza as metas de aprendizagem.

Para Souza, as realizações práticas dos alunos, em conformidade com os padrões solicitados, refletiria a assimilação e compreensão dos objetivos pretendidos e transmitidos pelo professor no decurso do processo ensino-aprendizagem.

Não, nem todos os alunos [percebem os objetivos de ensino]. Têm uns que são mais distraídos. Menos atenciosos. Ou até mesmo menos interessados. Nem todos os alunos.... A forma que a gente sempre, pelo menos é a que eu utilizo para essa percepção, é em função da realização do movimento.

Souza considerava importante comunicar aos alunos o alcance das metas de aprendizagem. Este procedimento estimularia o estudante a perseverar nas tarefas, motivando-os para as aprendizagens seguintes. A parca disponibilidade de tempo associada ao excessivo número de estudantes por turma foram considerados fatores que limitavam a possibilidade de especificar objetivos de aprendizagem diferenciados para os alunos.

...eu já tenho uma carga horária muito reduzida de dois tempos por semana. Eu não tenho como especificar trabalho separado para cada aluno. Normalmente as turmas não são muito pequenas e você não tem condições de especificar trabalho para cada aluno.

Este tipo de atitude parecia, também, ter origem na baixa expectativa que alimentava acerca dos efeitos do ensino diferenciado em um contexto que carecia

do mínimo de condições para o seu desenvolvimento.

Relativamente aos objetivos da unidade de salto em altura, o professor considerou todos os alunos aptos a alcançá-los, pois julgava que, além de ser uma atividade derivada de gestos naturais, o nível de exigência a ser imposto para a sua realização não lhes acarretaria muitas dificuldades.

Creio que sim, creio que serão alcançados porque é uma pequena unidade e os objetivos são muito simples. ... O movimento em questão é muito natural e simples.

Na unidade de salto em altura, o professor estabeleceu como meta de aprendizagem que os alunos realizassem de forma coordenada o salto tesoura, em conformidade com o padrão técnico do gesto desportivo.

3.3. Estratégias de ação

3.3.1. O ambiente de ensino e aprendizagem

As informações disponibilizadas por Souza davam a entender que o processo de ensino-aprendizagem transcorreria num ambiente em que seria dada primazia à orientação dos alunos para a consecução das aprendizagens no âmbito psicomotor mas, haja vista o valor conferido pelo professor ao fator disciplinar, também permeado por um rígido controle sobre o comportamento dos alunos. Considerava que o comportamento apropriado do aluno seria condição *sine qua non* para a manutenção da sua atenção e, conseqüentemente, para a promoção de aprendizagens. Ao que dava a entender, os alunos já estavam adaptados a sua forma de trabalho, fato que contribuía para não perder tempo controlando a disciplina em classe.

Bom, a disciplina é... a forma como eu trabalho; eu sempre trago a turma bem de uma forma homogênea (sic!) na questão da disciplina. Porque eu sou sempre muito rigoroso na questão da disciplina. Eu quero que os alunos prestem atenção. Eu quero que eles tenham melhor rendimento.

A assertiva anterior deixa claro também a intenção do professor em orientar a atenção dos alunos exclusivamente para o alcance das metas de aprendizagem previstas. A principal estratégia de ensino consubstanciava-se na prática massiva das atividades, pois acreditava que isso os conduziria ao alcance dos objetivos de ensino. Assim, a intensificação das repetições e do empenhamento nas tarefas conduziria os alunos a melhores realizações.

Souza estava seguro que os alunos não lhe causariam problemas disciplinares, pois estavam cientes que não toleraria tais comportamentos. Perante as ocorrências desta natureza, informou que habitualmente costumava hierarquizar

sua ação. Primeiro, chamava a atenção do aluno, questionando-o sobre o motivo do comportamento. Sempre procurou resolver os problemas internamente na classe, mas quando se defrontava com casos extremos, não excluía a possibilidade de encaminhamento do aluno à direção da escola, para que lhe fosse aplicado algum tipo de punição.

3.3.2. As estratégias didáticas

Souza considerava o conteúdo relativamente simples e tinha a expectativa que todos os alunos viessem a dominá-lo, no mínimo, realizando o gesto desportivo de forma coordenada e mais próxima possível do padrão técnico.

Era hábito, ao apresentar o conteúdo, além de comunicar as metas respectivas, justificar o seu desenvolvimento, destacando para os alunos a sua importância perante o universo de conteúdos desenvolvidos na disciplina.

Foi nítida a sua preocupação com os alunos ‘menos’ habilidosos e, por isso, ratificou em diversas oportunidades a intenção de promover o desenvolvimento do conteúdo num nível de exigência intermediário, mesmo ciente que este procedimento privaria os ‘mais’ habilidosos dos desafios necessários à sua motivação para o aprendizado.

... você tem que tomar conta também dos ‘menos’ habilidosos e isso choca os ‘mais’ habilidosos. Em compensação se você adianta o trabalho, você choca os ‘menos’ habilidosos. Então você tem que estar sempre no meio-termo e puxando mais para os ‘menos’ habilidosos. Esses são os que realmente necessitam de um trabalho.

Sua principal estratégia para a transmissão do conteúdo baseava-se em prover os alunos com diversos educativos e muita prática. Através dos educativos os alunos experimentariam mais amiúde e em situação adaptada, alguns movimentos críticos do gesto desportivo. Por outro lado, a prática global do salto foi supervalorizada pois garantir-lhes-ia o domínio coordenativo dos movimentos necessários à caracterização do gesto desportivo.

É, a forma que a gente tem escolhido para o trabalho normalmente; é muito educativo e muita prática. Eu espero que eles façam o maior tempo de prática possível para que eles possam atingir o meu objetivo.

Quando questionado sobre as estratégias de retroalimentação e supervisão que pretendia implementar, Souza foi enfático em afirmar que não pretendia evidenciar perante a turma, quaisquer diferenças existentes entre os alunos em termos de competência para a realização das tarefas.

A princípio eu não vou destacar nenhum dos dois grupos, até para não diferenciá-los perante a turma. Mas se houver necessidade, volto a dizer, vou me aproximar mais deles [dos ‘menos’ hábeis] e dar uma atenção especial a qualquer um dos grupos que se... que houver necessidade.

A aproximação e atenção individualizada estavam entre as ações previstas por Souza para reagir às prestações dos alunos. Além disso, o *feedback* individual e as demonstrações incluíam-se no leque de alternativas de intervenção junto aos alunos com dificuldades na realização das tarefas de aprendizagem.

O professor não previa o desenvolvimento de atividades diferenciadas em classe. Em compensação, se dispunha a atender quase que individualmente os alunos necessitando de ajuda. Foi assim que se percebeu a sua opção por procedimentos compensatórios, entre os quais se destacavam a prioridade da supervisão, os incentivos e o *feedback* individualizado, sempre que detectasse dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Pretendia que os alunos se assegurassem que contariam com sua ajuda sempre que necessitassem.

A estratégia que eu vou novamente colocar é em relação à aproximação desses alunos. É uma forma que eu utilizo; é você está dando sempre uma força maior para esse tipo de aluno. Dando um incentivo maior; incentivo até verbal; uma forma que ele se sinta prestigiado por ter mais dificuldade (sic!).

As demonstrações também foram referidas como meio de complementar o *feedback* aos alunos, orientando suas prestações para o padrão biomecânico do salto tesoura.

3.3.3. Avaliação da aprendizagem

Conquanto estivesse na agenda de Souza promover, no domínio afetivo, atitudes positivas nos alunos orientadas para o gosto pela prática de atividades físicas, isto não evitava que suas avaliações valorizassem sobremaneira o domínio psicomotor. Dava a entender que o domínio prático dos conteúdos constituiria um pré-requisito para a prática permanente de atividades físicas.

Souza basearia o procedimento de avaliação na observação cotidiana e informal das prestações realizadas pelos alunos no decorrer da unidade de ensino. A referência criterial do modelo qualitativo proposto, contemplava a observação das prestações discentes em relação ao padrão técnico do salto tesoura, mas também teria em conta o nível de entrada dos alunos.

A questão de critério de avaliação numa unidade relativamente pequena é meio que complicado ... mas de qualquer maneira, o critério de observação é... a questão é como eles entraram e como eles vão terminar. Na observação pura e prática da experiência que a gente tem de trabalho.

Para além da informalidade que orientaria o procedimento de avaliação, esta seria realizada considerando o progresso dos alunos em relação às próprias capacidades pessoais.

O fato de ter informado que a avaliação transcorreria mediante a observação processual das realizações discentes, não incluiu a observação do empenho nas atividades. Souza apenas consideraria satisfeitas as metas de aprendizagem, se as prestações dos alunos contemplassem, minimamente, a caracterização do estilo do salto de forma coordenada, portanto, valorizando primordialmente o comportamento final esperado.

7. Perfil de João

1. Características e Experiências Pessoais

Na altura da realização dos trabalhos de campo o professor João completaria 20 anos de profissão. Independente de já ter cumprido esta longa etapa, o dinamismo de João revelava não só a sua abnegação profissional, mas também o prazer que ele ainda experimentava com o exercício de seu ofício. Nos últimos cinco anos João havia freqüentado, ao menos uma vez cada ano, cursos de formação e reciclagem. O foco desses cursos, oferecidos pelos órgãos gestores do sistema de ensino ao qual pertencia, concentrava-se principalmente sobre temas na área de pedagogia e educação física, sob a abordagem construtivista

O processo de profissionalização de João sempre foi marcado pelo intenso envolvimento laboral, abrangendo um largo campo de atuação profissional na área de educação física. A sua história profissional perpassa a experiência como atleta, docente, treinador e gestor de projetos sociais.

Foi atleta de uma modalidade desportiva de salão, atuando em competições universitárias e de federados em nível estadual. Mesmo após iniciar sua carreira profissional, durante muito tempo continuou a participar, como atleta, das competições oficiais em âmbito universitário e/ou federado.

No que diz respeito à sua experiência acadêmica, à exceção da pós-graduação, João lecionou em todos os níveis de ensino, compreendendo todos os ciclos do ensino fundamental, ensino médio e, mais recentemente, a docência universitária.

Como treinador, João foi encarregado da direção técnica de equipes escolares, universitárias e, em clubes, de equipes amadoras de uma modalidade desportiva de salão. Não obstante o seu envolvimento permanente com desporto competitivo, este não se caracterizava pela atuação especializada, haja vista que a sua experiência não se resumia a uma única modalidade desportiva. Este perfil parecia contribuir para que João também estivesse freqüentemente envolvido na organização ou coordenação de eventos desportivos em diversos níveis, fossem eles competitivos ou de lazer.

Para melhor compreendermos os motivos que, de forma recorrente, tornavam João um potencial candidato para assumir a gestão de projetos que visavam a intervenção e mobilização social naquela região, cremos ser importante destacar-lhe algumas características pessoais.

O professor demonstra possuir apurado senso de ética no que diz respeito aos relacionamentos com seus pares. Tinha diálogo com diferentes grupos de professores da região. Transitava com relativa facilidade pelos meios político-administrativos locais face, tanto aos conhecimentos pessoais adquiridos através da convivência comunitária, quanto pelo constante interesse e envolvimento em eventos culturais e de lazer na região. João manifestava desenvoltura para estabelecer relações com os diversos agentes sociais preservando, contudo, uma certa isenção relativamente as questões político-ideológicas. Possuía ainda grande capacidade de liderança e, independente de seus interlocutores serem professores, estagiários ou elementos da comunidade, exercia-a mais por intermédio do consenso que pela imposição de autoridade que seu posto permitia.

Possivelmente, estes fatores foram preponderantes para explicar o comprometimento de João com a implementação de projetos sociais promovidos pelo poder público. Nos últimos cinco anos, havia operacionalizado importantes projetos dirigidos a comunidades carentes, instrumentalizados mediante o desenvolvimento de atividades físico-desportivas e de lazer.

Na altura da realização deste trabalho, João lecionava em quatro escolas, sendo duas do ensino fundamental da rede pública e duas instituições privadas, nas quais exercia a docência no ensino médio e, o treinamento do desporto universitário.

2. Descrição Sumária do Contexto de Ensino

A escola onde transcorreu o estudo estava situada em uma região urbana. A turma que participou da pesquisa era composta por 42 alunos em sistema coeducacional, mas em média 35 alunos efetivamente participavam das aulas. Os estudantes eram relativamente jovens para a sexta série e ainda manifestavam comportamentos deveras infantis. Mostravam-se ansiosos para saber como transcorreriam as aulas, questionavam o professor sobre diferentes assuntos, contavam-lhe suas histórias e, incessantemente, brincavam e conversavam entre si.

As dificuldades que João enfrentava eram acrescidas pelo fato daquele ser o primeiro ano de contacto com a turma, durante o qual estava imbuído em transmitir aos alunos uma visão da educação física diferente daquela que eles traziam, em consequência da participação anterior em ambientes carentes de estruturação e controle. Este parecia constituir o maior obstáculo a interpor-se ao objetivo almejado de estabelecer um ambiente profícuo para a efetivação de novas aprendizagens.

A escola era dotada com uma quadra desportiva, cujo piso, formado por

placas de cimento, era muito áspero e apresentava desníveis entre as mesmas, comprometendo a integridade física dos alunos durante atividades letivas. As tabelas de basquete já não se encontravam em boas condições para a prática do desporto. Os encaixes para os postes da rede de voleibol não proporcionavam firmeza na sua fixação. O quantitativo de material disponibilizado ao professor era insuficiente para o desenvolvimento adequado das atividades para turmas com dimensões semelhantes àquela do estudo.

Este espaço era aberto e facultava a presença de outros alunos exteriores à classe. Além disso, localizava-se próximo a uma extensão do prédio escolar onde existiam três salas de aula, deixando antever problemas, tanto para o professor de educação física, quanto para os professores de outras áreas, aquando da ocorrência de aulas simultâneas naquele espaço.

3. Pensando a Unidade de Ensino

3.1. Características gerais dos alunos e da turma

Na diagnose da classe, João recorreu à natureza das vivências pregressas dos alunos para justificar o estado em que se encontravam atualmente. Outrossim, suas competências específicas foram arrazoadas a partir da realização do pré-teste fundamentando, assim, muitas de suas decisões pré-interativas.

João considerava que a participação dos alunos sucedida anteriormente em ambientes de aprendizagem pouco dirigidos e controlados, havia condicionado o desenvolvimento de suas capacidades psicomotoras. Haviam ainda contribuído para fomentar nos alunos uma visão distorcida da disciplina, porquanto, os levava a associarem-na pura e simplesmente a uma atividade lúdica, em vez de conscientizá-los do seu valor como componente curricular destinada à aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades. O esforço de João em (re)conceptualizar o ensino de educação física para aqueles alunos, parecia estar sendo recompensado pela mudança de postura que era notada em suas condutas. Entretanto, ainda incomodava-o o fato de alguns alunos mostrarem-se arredios. Dessa forma, este professor considerou que, modo geral, os alunos eram participativos, sendo esta característica mais relevante entre os alunos dotados de melhores capacidades psicomotoras.

João classificou como sendo “bom” o nível geral de habilidade da turma, mas identificou diferentes extratos de habilidade em função da bagagem de experiências motoras que os alunos carreavam para as práticas na disciplina. Na avaliação de

João, à exceção de um pequeno grupo, os alunos apreciavam a disciplina. Indicou não perceber diferenças significativas no que respeita aos alunos ‘mais’ e ‘menos’ hábeis relativamente a esta variável.

Foi interessante verificar que este professor recorria a entrevistas (e parece fazê-lo correntemente) para conhecer as opiniões dos alunos sobre aspectos relacionados com a disciplina (atitudes perante a educação física, seus conteúdos, o desenvolvimento das atividades), utilizando posteriormente as informações obtidas para fundamentar sua intervenção pedagógica.

Quando eu começo o ano com uma turma... eu fiz aqui nessa escola uma entrevista com eles... para saber o gosto pela educação física, pelo conteúdo, pelas atividades. Expliquei para eles que a educação física não é só jogar... Então eu percebi que o grupo apreciava o conteúdo de educação física, via a educação física como uma atividade boa e entendia o que era a educação física.E com o passar ... com essa entrevista, com as atividades, com uma outra atividade de artes que também trabalha integrado comigo, então aumentou muito [a valorização da disciplina]. Eu acho que eles vêem um ponto aí na educação física muito bom, de uma forma muito positiva.

João relatou que este procedimento contribuía no sentido de prover meios de intervenção mais eficazes, visando à conscientização dos alunos sobre o valor da educação física.

No tocante à disciplina da turma, o professor assumiu uma postura compreensiva, em vista dos fatores contextuais já referidos, bem como da fase de desenvolvimento em que se encontravam os alunos. Por isso, considerou que a inquietude por eles demonstrada era característica da própria idade; do seu estágio de desenvolvimento. Não obstante fossem ativos e, por vezes interrogassem o professor em momentos indevidos durante o ensino, estas atitudes não eram interpretadas pelo docente como atos de indisciplina, por estarem associadas ao interesse pelo conteúdo e participação nas aulas. Este comportamento era visto mais freqüente entre os meninos e os alunos ‘mais’ habilidosos.

É uma turma que participa, é uma sexta série muito jovem, mas o grupo, com exceção de alguns alunos, não é nem indisciplina, é uma fase deles mesmo, que eles estão vivendo. São muito inquietos, correm muito, perguntam muito às vezes no momento que a gente está explicando, mas eu acho que faz parte da fase deles, da idade deles, que tem mais é que ser compreendido.

Normalmente os alunos ‘mais’ habilidosos são mais inquietos, mas que participam mais... às vezes interferem até perguntando, querendo saber mesmo, mas no momento errado. Não se colocam na hora certa. Mas que eu vejo como um ponto bom, é a participação na aula.

Em geral, as meninas foram apontadas por dispensar mais atenção às instruções. O grupo masculino foi tido pelo professor como mais distraído e disperso. Na sua opinião, a atenção dispensada pelos alunos ‘mais’ e ‘menos’ habilidosos

seguiam este mesmo padrão geral da turma.

Tem uma diferença entre o feminino e o masculino. O grupo feminino é muito mais atento na hora da preleção, na hora da atenção, na hora da gente conversar. O grupo masculino é um grupo mais dispersado, mais distraído, a atenção deles é em menor grau que o grupo feminino.

Apesar das questões contextuais reportadas, João afirmou ter sido boa relação pessoal com os alunos. Procurava enfrentar a timidez de uns e a ansiedade de outros, antecipando-se a eles em brincadeiras que, entretanto, visava mantê-los motivados e atentos nas atividades de aprendizagem.

3.2. Os objetivos de ensino

Haja vista as características dos alunos ressaltadas anteriormente, notava-se a intenção subliminar de João transmitir aos alunos normas de condutas adequadas durante as oportunidades de interação pedagógica.

Assim, além dos objetivos de aprendizagem formulados para os conteúdos a serem desenvolvidos, ficou evidente coexistir, paralelamente, uma preocupação constante do professor em ainda moldar a conduta de alguns estudantes, (re)codificando atitudes, valores, comportamentos e orientando sua participação para o estabelecimento de um ambiente mais profícuo à efetivação das aprendizagens.

Neste grupo que a gente está trabalhando, tem um grupo que é muito faltoso. Daí que esse grupo não acompanha o outro grupo. A gente está muito mais preocupado em trazê-los para a atividade do que passar o objetivo da atividade.

João considerava fundamental a exposição e justificação dos objetivos de ensino aos alunos. Na sua opinião, este procedimento constituía-se em facilitador das aprendizagens. O recurso a modelos desportivos provenientes de vídeos técnicos e filmes foi reportado pelo professor como meio para transmitir aos alunos as metas a serem alcançadas. Este procedimento era também encarado como uma forma de motivar os alunos, na medida que proporcionava aos jovens a possibilidade de projetarem futuros desempenhos mediante a progressiva consecução das habilidades.

Normalmente eu trabalho com eles mostrando filmes, mostrando outros atletas, outros alunos onde chegaram... demonstração baseada no tipo de desporto que a gente está trabalhando, da unidade que eu estou trabalhando. Mostrando onde a gente pode chegar.

Acho que facilita o aprendizado se a gente explica para eles o porque do que a gente está cobrando.

Na estimativa de João, alguns alunos demoravam mais que outros para perceberem as metas a alcançar. Nesse grupo incluíam-se aqueles faltosos, sobre

os quais esforçava-se para trazê-los à participação letiva.

A percepção dos objetivos de aprendizagem pelos alunos se fazia notar para o professor, quando da desenvoltura e confiança demonstradas na prática da habilidade critério. Ao que indicava, João se colocava à espreita, na esperança que o próprio aluno acusasse o domínio da aprendizagem.

Era flagrante a intenção do docente em desenvolver nos estudantes a faculdade de ajuizar as próprias realizações e, conseqüentemente, reconhecerem o domínio das aprendizagens. Ele deixou entender que só intercederia comunicando o alcance dos objetivos aos alunos, quando avistasse a ocorrência de desânimo e desmotivação, principalmente daqueles que demonstrassem baixos níveis de domínio das tarefas. Para estes, face à prática bem sucedida, o professor referiu a necessidade de intervir e enaltecer a conquista do aluno.

Eu prefiro que eles percebam [o domínio da aprendizagem]. Para que eles percebam que melhoraram. Às vezes eu explico para eles, eu mostro para eles. Principalmente aqueles que estão no nível mais abaixo, quando parecem que ficam desanimados. Quando existe progresso eu faço questão de mostrar que eles cresceram.

Apesar de consciente das disparidades existentes na turma no que respeitava ao nível de habilidade dos alunos, João não distinguiu os objetivos em função da competência demonstrada pelos mesmos. Ao que indicou, parecia estabelecer uma meta única e posteriormente avaliaria a prática dos alunos, considerando as suas respectivas individualidades.

A formulação de objetivos indiferenciados abrigava um paradoxo. Ao mesmo tempo em que João antevia a possibilidade de alguns alunos não virem a alcançar as metas por ele estabelecidas, acolhia a indiferenciação sob o argumento de que todos os alunos deveriam ter as mesmas chances de ascenderem a um objetivo comum de aprendizagem. Não obstante diagnosticasse diferentes extratos de competência na turma, atrelou a meta de aprendizagem a um único padrão de movimento, do qual, a prestação dos alunos dever-se-ia aproximar.

A formulação do objetivo para o domínio psicomotor resultava exclusivamente na definição do comportamento final dos alunos sendo, no entanto, desprovido de critérios que permitissem antecipar as expectativas docentes sobre as realizações finais dos alunos. Conquanto, à partida, reconhecesse que os alunos responderiam com diferentes realizações ao objetivo enunciado, o professor optou por postergar a interpretação dos resultados para o momento da avaliação do conjunto da unidade. Isso poderia indicar que o professor viria a considerar fatores processuais para avaliar os alunos, como por exemplo a natureza da participação dos alunos.

O objetivo é de forma diferente, embora ao colher esses resultados eu interprete cada um de forma individual. Mas eu acho que todos têm que ter a mesma forma de participação, a mesma chance de participação e de progresso. Agora; eu tenho consciência que de cada corpo vai sair uma resposta.

3.3. Estratégias de ação

3.3.1. O ambiente de ensino e aprendizagem

O professor se intitulou “brincalhão” e, ao que indicava, se valia de gracejos e espirituosidade, da aproximação física e do contato com alunos para conquistá-los afetivamente e ainda suster sua atenção e disciplina nas aulas. Sob o seu ponto de vista este procedimento era primordial para tornar menos conflituosa a relação pedagógica. Primeiro, porque a conduta agitada dos alunos em classe estava relacionado com a manifestação de interesse pelas atividades desenvolvidas em aula e, segundo, porque considerava mais uma estratégia para deixar à vontade alguns alunos mais tímidos e conquistar outros que, por algum motivo, não participavam freqüentemente das aulas.

Tem os alunos mais tímidos, que eles sentem que eu sou muito brincalhão nas aulas. Então, alguns alunos mais tímidos e _____ agora com...já com o primeiro semestre todo realizado, eles conseguem chegar mais próximo. Mas graças a Deus a nossa profissão tem o poder do toque. A gente pode chegar mais perto deles.

Mesmo considerando crítico o comportamento de alguns alunos, e que, circunstancialmente, poderiam comprometer o ambiente na classe, João, ainda sim, acreditava que pudesse mantê-los sob controle. Caso alguma situação demandasse a intervenção mais aguda, esta se caracterizaria por afastar temporariamente o aluno do grupo e, sem delongas, retornar-lo-ia à prática das atividades. Segundo informou, ele sempre buscava conscientizar a turma de que estes acontecimentos, alheios ao desenvolvimento da aula, só serviam para abreviar-lhes o tempo dedicado as tarefas em que tinham interesse.

Nesse grupo eu tenho um número de alunos da parte masculina que têm uma... são muito inquietos e, de repente que a indisciplina até atrapalha nas aulas. Mas eu acho que o tempo todo estar em cima deles [explicando] que a indisciplina na aula é um tempo que a gente perde. Mandar para secretaria eu acho que nada disso colabora muito. As vezes até fica do meu lado observando os outros fazendo e, demora um pouquinho, retorna para onde a gente estava outra vez, para que a gente não perca nada.

Os acautelamentos dos quais o professor se acercava iam ao encontro do seu objetivo em orientar os alunos para a participação produtiva nas aulas, incitando-os à valoração das aprendizagens, em lugar da simples rotina recreativa. Entretanto, não seriam essas medidas que dariam o tom das práticas docentes. Elas se manteriam latentes em segundo plano, como a permear as ações pedagógicas

que fomentariam a atmosfera propícia para o desenvolvimento do ensino comprometido com as necessidades educativas dos jovens.

Ficou evidente que as precauções adotadas por João, não obscureciam nem secundarizavam às decisões que tinham por finalidade a condução dos alunos a consecução dos objetivos da unidade de ensino.

3.3.2. As estratégias didáticas

João temia pelo acanhamento dos alunos e conseqüente limitação do seu envolvimento nas atividades, tendo em vista que o conteúdo proposto se distinguia bastante das modalidades coletivas habitualmente desenvolvidas nas aulas.

Ficou evidente nas estratégias de desenvolvimento do conteúdo, o esforço do professor para redefinir alguns conceitos arraigados nos alunos sobre a disciplina de educação física. Sob o ponto de vista dos alunos, a participação na disciplina consistia de um ato puro e simplesmente recreativo. João pretendia que os alunos valorizassem a educação física pelas aquisições que ela lhes proporcionaria no âmbito dos diversos domínios da aprendizagem.

Embora não constituísse objeto de ação na unidade de ensino em questão, João reportou que habitualmente recorria a exibição de filmes e vídeos técnicos, na intenção de fazer ver aos alunos o percurso das aprendizagens que teriam pela frente. A abordagem multidisciplinar do conteúdo constituía outra estratégia pedagógica particularmente valorizada pelo professor a orientar sua ação educativa. A abordagem dos conteúdos em conjunto com a disciplina de artes, foi referida como meio de induzir e reforçar as aprendizagens e atitudes dos estudantes face à disciplina de educação física.

João revelou a preocupação em prover instruções claras e precisas aos alunos durante as situações de prática. Para tal, mencionou o emprego da linguagem mais próxima possível daquela utilizada pelos estudantes, escusando a utilização de terminologias demasiado técnicas.

É, têm alunos que se você conversar com eles e falar a técnica do exercício por exemplo, a compreensão deles fica mais dificultada. Então a gente procura falar para esse grupo... de uma forma mais clara, que consiga facilitar a compreensão dele para a execução. As vezes ele já saiu inseguro para realizar a atividade porque ele não entendeu o que a gente está pedindo. Então, a forma de falar; de repente descer um pouquinho; não falar muito termo técnico; para que ele compreenda o que a gente está querendo.

Como referido anteriormente, era patente a importância atribuída pelo docente à técnica de modelagem como referência para guiar as aprendizagens dos alunos. Apesar de possuir bom dote psicomotor, que lhe permitiria prover boas

demonstrações, preferir recorrer aos alunos com maior domínio das tarefas, utilizando-os como agentes de ensino. Justificava esta decisão, a crença que as demonstrações providas pelos próprios integrantes da turma motivariam outros alunos que ainda se mostrassem inseguros.

... que dentro dessa turma têm grupos de alunos diferentes... só que a gente procura, as vezes, até demonstrar ou trabalhar com esse grupo que está mais treinado... a gente utiliza até eles como um espelho, como um incentivo para os outros, mas os objetivos são iguais para todos.

E tentar de uma forma trabalhar esse grupo que está 'mais' habilidoso, até como exemplo. Iniciar, por exemplo, para que eles façam os primeiros exercícios, para que os alunos já vão fixando a execução correta do exercício através dos que já estão um pouquinho mais à frente deles.

Os mecanismos de diferenciação do ensino referidos pelo professor centrar-se-iam basicamente nos procedimentos instrucionais e de gestão das possibilidades de prática dos estudantes. Além de adequar a linguagem ao nível intelectual dos alunos quando da apresentação das tarefas, foram previstos a dotação de mais *feedback* e informações complementares sobre a tarefa, a constância da supervisão, a aproximação e, por fim, a intensificação das práticas para os alunos que demonstrassem maiores dificuldades na consecução dos critérios mínimos exigidos.

Dentro desse grupo de alunos que a gente tem, de uma forma amena, porque a gente não vai expô-los perante os outros alunos, a gente pretende intensificar com esse grupo de alunos, cobrar mais deles, passar informações para eles, mais perto durante o período das aulas. Poder dar uma atenção para ele até maior para que eles consigam, na medida do possível chegar bem perto dos outros. ... A gente pretende intensificar essas atividades com esses alunos para que eles não consigam (sic!) um mau resultado.

Na ausência de objetivos e contextos diferenciados de ensino, predominava a intenção de implementar estratégias e decisões de ajustamento face às necessidades mais específicas de alguns estudantes.

Com certeza estes alunos 'menos' habilidosos terão uma execução aquém dos outros que a gente compreende com habilidade. Então primeiro a gente trabalha muito em cima de todos eles. Atento a toda execução, de todos os exercícios e, à cada exercício, à cada execução, cada atividade, cada fundamento que a gente trabalhar, a gente ver os erros e corrigir.

3.3.3. Avaliação da aprendizagem

Haja vista a constante preocupação do professor com a mudança de atitudes dos alunos face à disciplina, era esperado que esta variável constituísse um dos focos de avaliação do professor no domínio afetivo.

Certamente este aspecto seria considerado pelo professor enquanto parâmetro de evolução dos alunos. Não obstante seus comentários denunciassem o acompanhamento informal que promoveria, de modo a controlar as alterações

verificadas nas condutas discentes, João não explicitou qual era o peso habitualmente atribuído a esta componente no procedimento de avaliação global dos discentes.

Independente disso, João informou que a avaliação da unidade de salto em altura seria focada principalmente sobre o domínio psicomotor, dado a natureza e exigências implícitas no seu desenvolvimento. Essa avaliação se processaria através da observação informal das aquisições, segundo o parâmetro qualitativo. Assim, os alunos seriam avaliados pela sua capacidade em realizar os movimentos conforme o padrão técnico do salto tesoura, importando menos, para João, a altura alcançada com as realizações.

Entretanto, informou ser habitual na sua prática, formalizar avaliações no domínio psicomotor e cognitivo. Tanto ele, quanto outro colega de disciplina, adotavam a média do rendimento obtido pelos alunos na avaliação teórica e prática para conferir-lhes o conceito final. A avaliação teórica era realizada por meio de provas ou trabalhos escritos, enquanto a avaliação no domínio psicomotor se processava pela observação informal das realizações discentes durante o desenvolvimento do processo de ensino.

Ainda que a avaliação teórica constituísse o meio para mensurar as aquisições dos estudantes no domínio cognitivo, inequivocamente consubstanciava-se como mecanismo uniformizador para a classificação final dos alunos.

Aqui na escola nos somos três; dois, trabalhamos da mesma maneira. A gente procura fazer um tipo de avaliação que permita esses...o trabalho de uma forma escrita, uma forma de avaliação escrita e uma forma de avaliação prática; Para que a gente dê uma oportunidade a esse grupo menos favorecido; que eles tenham um resultado final da avaliação bom. Então é uma oportunidade para eles dentro do teórico e dentro do prático; possibilidade de cada um.

O procedimento habitualmente adotado servia então como mecanismo de acomodação e/ou regulação das diferenças. Dessa forma, seria oferecida, a todos os alunos, a possibilidade de compensar suas deficiências em um ou outro domínio da aprendizagem e, com isso, alcançarem bons conceitos.

8. Perfil de Ana

1. Características e Experiências Pessoais

Ana havia concluído sua licenciatura em educação física há 12 anos. Desde a sua formatura ensinava para o segundo segmento do ensino fundamental. Sua experiência se estendia ao ensino médio, para o qual lecionava há 7 anos e, nos últimos dois anos, assumiu também o ensino de classes do primeiro segmento do ensino fundamental. As atividades letivas eram exercidas em duas escolas públicas e uma particular.

Esta professora também exercia a profissão ensinando diversas modalidades em um projeto de iniciação esportiva com gestão privada. Era ainda responsável pelo treinamento de uma modalidade de salão em outro projeto de iniciação esportiva, desta feita, com gestão pública e aberto à comunidade, o qual havia coordenado há dois anos.

Ana se mostrava amante da sua profissão. Denotava satisfação em exercê-la, embora fizesse questão de destacar as dificuldades enfrentadas no processo educativo de adolescentes na atualidade. Também era bastante crítica quanto à estrutura disponibilizada para o desenvolvimento da educação física curricular, não só naquela escola, mas também nas outras onde exercia a profissão.

O desporto competitivo, sobretudo em nível escolar, era deveras cultivado pela professora. Por isso reportou estar freqüentemente envolvida com a participação em jogos escolares. Além disso, organizava jogos internos em todas as escolas em que trabalhava. Durante a realização desta pesquisa estava a planejar as olimpíadas internas daquela escola e informou que pretendia incluir o salto em altura na programação dos jogos.

Como atleta, Ana não possuía um histórico desportivo de expressão. Mas a experiência vivenciada no desporto universitário foi determinante para influenciar a sua formação e conseqüente o exercício profissional. Na esteira desse processo freqüentou cursos oficiais de formação de árbitros em duas modalidades desportivas, obtendo a certificação para atuar nas arbitragens de jogos oficiais das federações. Inicialmente exercia esta atividade para suprir suas necessidades econômicas, mas atualmente fazia-o, esporadicamente, por gosto pela atividade.

Na busca da especialização, Ana havia cursado duas pós-graduações *lato sensu*, tendo sido, uma na área de treinamento desportivo, e outra, em técnicas desportivas. Além de participar dos cursos de formação desenvolvidos pelas redes

de ensino às quais estava vinculada freqüentava, a custa de investimento próprio, simpósios e congressos científicos da área de educação física.

Na altura da realização deste estudo, a professora lecionava em três escolas, duas públicas e uma particular e atuava em dois projetos de iniciação esportiva, sendo um de gestão pública e outro de gestão privada.

2. Descrição Sumária do Contexto de Ensino

A escola em que se realizou o estudo estava localizada em uma região rural, mas abrigava alunos de risco e, extraordinariamente, estava exposta à influência do crime organizado. O clima reinante comprometia sobremaneira a rotina da escola, induzindo fortemente os agentes educativos ao sentimento de insegurança.

Alguns dos alunos matriculados na escola eram, reconhecidamente, supostos delinquentes que se drogavam e/ou cometiam pequenos delitos na região circunvizinha à escola. O fato de a escola ser toda murada e seus portões serem mantidos permanentemente fechados, não garantia a tranquilidade da maioria dos alunos e dos agentes escolares. Foram tantas as ameaças sofridas quando se tentou por fim a esta situação, que já se notava a passividade e sentimento de impotência dos agentes para reverter o contexto que havia se estabelecido.

Durante a realização desta investigação, alguns alunos que não faziam parte da turma, já adultos, permaneciam à margem do espaço de aula, ridicularizando e constrangendo os alunos em aula. A professora também se constrangia com aquela situação, mas informou que apesar de todo o esforço empreendido para evitar tais ocorrências, estes indivíduos, também alunos da escola, representavam uma ameaça para todos na escola, haja vista o vínculo que lhes era atribuído (ou imaginava-se que teriam) com marginais daquela comunidade.

A título de ilustração, vale referir que o líder deste grupo tinha 18 anos e cursava a quinta série junto com alunos em estágio púbere. Apesar da escola dos esforços envidados junto ao Juizado da Infância e da Adolescência, no sentido de transferi-los para classes de aceleração do horário noturno, aquele organismo deferiu pela manutenção daquele aluno na classe em que se encontrava.

Na turma eleita para o estudo, conquanto a lista de freqüência apontasse 47 alunos inscritos, apenas 25 efetivamente participaram das aulas, em regime de ensino co-educacional. A diferença entre o número de alunos inscritos na classe e aqueles que efetivamente participaram do estudo, se deveu principalmente ao fato das aulas se realizarem em horários extracurriculares, ou seja, para algumas

turmas, as aulas de educação física decorriam em horário distinto daquele habitualmente freqüentado pelos alunos.

Apesar da média de idade dos estudantes corresponder à série cursada, verificou-se grande amplitude de valores, fato que obrigava a professora a adaptar suas ações aos púberes e aos adolescentes avançados e a lidar, ao mesmo tempo, com os inocentes e os maliciosos. Os meninos com idade mais avançada mostravam-se agressivos, afrontavam a professora e ridicularizavam os demais colegas de classe. Muito desses comportamentos eram inspirados ou ocorriam em reação à intervenção dos “delinqüentes” a que já referimos, pois estes permaneciam a margem da quadra e conturbavam o ambiente de ensino. Durante a realização do trabalho de campo, por mais de uma vez, o pesquisador se viu obrigado a intervir solicitando a colaboração dos “desordeiros”.

Ana referiu a tentativa de aproximação com o grupo anarquista, estimulando-os à participação no desporto escolar. Todavia, eles resistiram aos mecanismos de controle utilizados pela professora e trabalharam para arrebataram a liderança do grupo, influenciando negativamente a atitude dos demais estudantes.

A quadra esportiva era ampla e, a exceção do piso muito áspero, encontrava-se em bom estado de manutenção. Possuía infra-estrutura para o desenvolvimento do voleibol, basquetebol, andebol e futsal. O seu entorno, assim como o de toda a escola, era gramado mas a relva estava muito alta, demandando maiores cuidados. Este espaço se localizava num dos extremos da escola mas, ainda assim, muito próxima de algumas salas de aula, fato que motivava a ruptura de atenção dos alunos em aulas de outras disciplinas. Os materiais disponíveis para a disciplina de educação física, se resumiam a algumas bolas e aros de ginástica.

3. Pensando a Unidade de Ensino

3.1. Características gerais dos alunos e da turma

Em termos gerais, Ana considerou bom o nível global de habilidade da turma. Para formular o plano da unidade ela se baseou nas realizações dos alunos no pré-teste. Detectou que os alunos cumpriram as execuções sem demonstrar a técnica do salto, mas considerou positivo o fato deles terem recebido bem o novo conteúdo, apesar do medo demonstrado por alguns aprendizes com a queda após o salto.

Eles acham que vão cair, pelo que andei conversando, eles acham que vão cair depois de saltar.

Na avaliação de Ana, o fato dos alunos não terem cursado a disciplina de

educação física nas séries iniciais do ensino fundamental, nivelava-os por baixo, não percebendo, assim, contrastes muito significativos em termos de habilidade na turma. Esclareceu que os alunos ‘mais’ e ‘menos’ habilidosos indicados para efeito do estudo, se diferenciavam pouco, comparativamente com o nível da turma.

No seu entender, independente do nível de habilidade que possuísem, os alunos demonstravam atitudes positivas face à disciplina de educação física. O fato de comparecerem e efetivamente participarem das aulas em horário extra-escolar, constituía a maior evidência para certifiá-lo.

Olha, eles gostam [da educação física]. É uma turma assídua; É uma turma que você percebe que gosta realmente do conteúdo, porque eles estão extra-horário. Eles vêm só para fazer educação física.

Ana lamentava que o foco de interesse demonstrado pelos alunos na disciplina estivesse voltado apenas para os jogos, em especial o futebol. Ainda que os alunos se mostrassem participativos, não apreciavam os ambientes de ensino pedagogicamente estruturados. Isto levava a professora a pressupor que o valor atribuído pelos alunos ao conteúdo da disciplina, não ia além do reconhecimento de mais um espaço para o lazer e a recreação.

Então tudo para eles... não tem educativos, não tem... exercícios que levam a execução perfeita do movimento, e sim uma bola, uma quadra e jogo. ...Eles até entendem que tem que ter porque a gente conversa... mas sempre no final...”_ não vai ter um joguinho?”

Segundo Ana, isso poderia ser, em boa parte, atribuído ao fato daqueles alunos não terem tido a oportunidade de freqüentar a disciplina desde o primeiro segmento do ensino fundamental.

Conquanto a professora, no geral, considerasse bom o relacionamento com os alunos, deixou entender existir um relacionamento conflituoso com alguns alunos que, por serem ‘mais’ habilidosos, freqüentemente tentavam influenciar as suas decisões e alienar os alunos ‘menos’ habilidosos das atividades. Ela enfrentava sérios problemas com a atitude desses alunos, pois eles discriminavam em demasia os pares que não estivessem no seu patamar de habilidade.

É, essa questão é atingida no momento em que os ‘menos’ habilidosos não conseguem executar e os ‘mais’ habilidosos começam a criar problemas de não querer participar com eles; porque isso a gente tem muito com essa turma. E os ‘menos’ hábeis começam a não querer participar da aula, porque os ‘mais’ hábeis sempre [estão] discriminando a participação deles. ...Eu acho que o professor de educação física faz o seu papel, tentando mostrar a eles qual é a importância e de que forma os colegas têm que ajudar.

Ana não classificou a turma, propriamente, como indisciplinada, mas confirmou que a freqüência das brincadeiras causava algum prejuízo ao desenvolvimento das aulas. Isso se refletia no nível de atenção dedicada às

instruções e às tarefas de aprendizagem. A professora classificou a turma como muito dispersa e, em alguns casos, mesmo desinteressados (mais evidente entre as meninas), quando as atividades se desenvolviam em ambientes sistematizados. Eram escassos os momentos que ela podia contar com a devida atenção dos alunos 'mais' habilidosos, pois eles captavam rapidamente as instruções e, a partir do momento que percebiam dominar a tarefa, focavam sua atenção em eventos paralelos à aula e, não raro, atrapalhavam o seu desenvolvimento. No seu entendimento, os alunos 'menos' habilidosos, até por necessidade, dedicavam mais atenção às instruções e às tarefas. No momento que percebiam ultrapassar as dificuldades, também se dispersavam com facilidade. Notava também as meninas pouco concentradas nas atividades, fator que contribuía para limitar o sucesso das aprendizagens.

Os 'mais' habilidosos não têm muita atenção. Por eles terem mais habilidade, eles conseguem execução mais rápida. Apenas em visualizar. Os 'menos' habilidosos só vão dar um pouquinho mais de atenção, realmente quando ele faz a primeira execução e percebe que ele teve dificuldade. ...Principalmente as meninas, é... elas estão sempre dispersas.

3.2. Os objetivos de ensino

Apesar de ter recorrido a outras fontes de informação para justificar suas intenções, Ana se deteve sobremaneira nas execuções realizadas pelos alunos no pré-teste.

Embora tenha enunciado que promoveria uma descrição genérica do conteúdo ao início das aulas, informou que raramente explicitava aos alunos as metas de aprendizagem a serem perseguidas. Esta conduta foi atribuída à crença sobre a débil capacidade de concentração dos alunos. Afirmou, sem receio, que os alunos não eram capazes de perceber os objetivos, devido a falta de atenção e dispersão durante as aulas.

Seria a forma que eles pedem para, vira-mexe, sair da sala de aula; a falta de interesse; a brincadeira; batem muito papo na hora do exercício. Só vai se tocar o que tem que fazer quando chega a sua vez.

Para a professora, no que dizia respeito ao salto em altura, ela não havia notado grandes diferenças no pré-teste, que justificasse a necessidade de formular objetivos diferenciados para os alunos. Não era o nível de habilidade que os distinguiam, mas sim a atenção dedicada as instruções.

Porque pelo que eu percebi pelo pré-teste todos executam. A diferença deles está na forma de executar. Então os objetivos não vão ser diferenciados porque a diferença dos hábeis para os não hábeis não é uma diferença muito grande. É uma coisa que é normal da faixa etária. A diferença entre um e outro não chega a ser muito extrema.

Ana afiançou que os objetivos estariam ao alcance de todos os alunos, mas sua grande inimiga naquela classe era a dispersão que notava comum nos alunos. Por isso, ela hesitava em dar garantia sobre a possibilidades de todos os estudantes cumprirem as metas estabelecidas.

Eu acho que é até um pouco pela falta de atenção, alguns são dispersos. Alguns já percebem porque dão um pouquinho mais de atenção no que você passa. Mas o que não atinge [os objetivos] é justamente porque são dispersos, são brincalhões.

Ao ser solicitada a esclarecer suas intenções quanto à justificação das metas de aprendizagem aos alunos, Ana, ao que deu a entender pelas decisões de planejamento, mostrou uma forte orientação personalista no que respeitava à condução do ensino. Isso parecia evidente na utilização de expressões possessivas, como por exemplo: “*meus objetivos*”; “*não atingirem o que eu planejei*”. Também, entre os argumentos apresentados e que, na sua opinião, condicionariam a justificação dos objetivos, afirmou:

Quando eles têm muita dificuldade ou eu não atingi esse objetivo, eu geralmente faço essa justificativa.

Neste sentido, as conjecturas realizadas pela professora e a forma como antecipou pretender esclarecer e conscientizar os alunos sobre os objetivos da intervenção pedagógica, pareceu sinalizar um estágio primário de experiência docente. A percepção da quase inexistência de diferenças entre desempenhos na classe; a completa responsabilização dos alunos para justificar a limitação de suas ações e a possibilidade das aprendizagens não se concretizarem; e o caráter personalista conferido à concepção dos objetivos de aprendizagem foram traços semelhantes àqueles encontrados por Schempp, Tan, Manross & Fincher (1998) em seus *novice teachers*. Entretanto, pelas discontinuidades presentes em alguns destes traços, estas indicações haveriam que ser verificadas na fase interativa do ensino, tendo em consideração as interações pedagógicas estabelecidas com os alunos.

Finalmente, a consecução das metas de aprendizagem pelos alunos somente seria comunicada circunstancialmente, condicionadas ao mérito das realizações discentes.

3.3. Estratégias de ação

3.3.1. O ambiente de ensino e aprendizagem

Ana antecipava um ambiente conflituoso, face à ingerência de elementos externos à aula. Era esperada uma atmosfera inóspita, gerando apreensão sobre as

consequências dos fatos sobre o próprio comportamento, bem como sobre o comportamento dos alunos. A professora transmitia o sentimento de impotência para agir perante aquele contexto. Temia pela reação dos alunos caso viessem a ser expostos ao processo de ridiculização promovido por elementos estranhos à aula. Pressupôs que ao tomarem conhecimento do processo em curso (as filmagens), tornassem mais freqüentes as visitas ao espaço de ensino.

O pessimismo e a falta de segurança dos alunos quanto à própria competência na tarefa, bem como a reação à possibilidade de insucesso, foi referido por Ana para justificar o uso de estímulos e encorajamentos, pois visavam atenuar ou por fim ao medo demonstrado pelos alunos e fomentar-lhes o sentimento positivo de competência.

A forma como os alunos ‘mais’ hábeis rivalizavam suas execuções com os alunos ‘menos’ hábeis, levou a professora a refletir sobre a utilização de estratégias que incitasse os alunos ‘mais’ habilidosos ao convívio mais cordial e cooperativo com os pares.

No caso da estratégia para essa turma seria, entre os ‘mais’ e ‘menos’ habilidosos, seria o estímulo individual. Porque eles no fundo, no fundo, eles têm o mesmo ritmo. Só que alguns, como eles esbarram [na corda], eles passam a perceber que aquilo ali é um obstáculo para eles; eles começam a recuar. Começam a dizer que “Ah! Eu não vou conseguir...” Então tem que ser na base do estímulo a aula propriamente dita, mas com um pouquinho mais... “Ó, vocês têm condições, basta querer”. Os ‘mais’ habilidosos, você tem até que controlá-los no sentido deles estimularem aos ‘menos’, para que chegue a ele [ao nível de suas realizações].

Relativamente às intervenções de controle da disciplina em classe, Ana declarou a intenção de, sempre que necessário, interromper as atividades em curso, reunir o grupo e dialogar com os alunos, mostrando-lhes os prejuízos acarretados pela disrupção no processo ensino-aprendizagem. Na necessidade de intervir, exporia ao aluno o motivo pelo qual estava sendo repreendido.

Eu paro a aula imediatamente e converso com todo mundo. E principalmente com o que cometeu a indisciplina. Ele vai ser o centro naquela hora da conversa. Mostrando para ele que não é dessa forma que ele tem que reagir com a turma e com os colegas, no caso, individualmente.

Outro procedimento que parecia ser prática corrente era conversar com os alunos ao final da aula, indicando-lhes tanto os comportamentos positivos, quanto os negativos e suas consequências para o ambiente de ensino e/ou aprendizagem.

Olha, a questão de disciplina com essa turma é sempre no final das aulas. Ou ao final, ou quando eles se apresentam muito agitados, eu corto o que eu estou dando, sento e converso com eles, mostrando o que eles estão fazendo durante a aula. Então esse procedimento disciplinar é sempre feito dessa forma com essa turma. A gente bate papo sempre no final; eu mostro para eles que fulano, fulano e fulano estão fora do contexto junto com outros colegas.

3.3.2. As estratégias didáticas

Na percepção de Ana, a atitude e o comportamento dos alunos perante o novo conteúdo denotava que eles desconheciam o salto em altura como uma modalidade desportiva. Sua missão seria transmitir este conhecimento aos estudantes, conscientizando-os sobre as características técnicas do salto. Assim sendo, o conteúdo seria apresentado passo-a-passo, com base nas fase do salto em altura.

A estratégia principal dentro das aulas é [ir] passando um pouquinho de cada fase do salto em altura. Mostrar para eles o que é salto em altura em si. Porque eles, pelo que eu percebi, eles apenas acham que o saltar uma corda é simplesmente pular. Não se tem técnica nenhuma; basta eles correrem e utilizar a perna de qualquer maneira, desde que eles ultrapassem aquela altura; para eles é necessário mostrar o que é... que no salto em altura precisa-se de uma perna de impulsão, de uma corrida de aproximação e a elevação e queda, que é o que eles não têm. Eles acham que vão cair. Pelo que andei conversando, eles acham que vão cair depois de saltar.

Durante a apresentação das tarefas e fornecimento de *feedback*, Ana recorreria aos próprios alunos como agentes de ensino, os quais seriam eleitos em função do nível de domínio das tarefas. Ademais, compararia as realizações dos estudantes no intuito de ilustrar concretamente o modelo que pretendia transmitir.

Portanto, os alunos seriam estimulados a perceber os critérios de êxito da tarefa, observando a execução de colegas com maior domínio das tarefas.

Primeiramente a gente ia aproveitar um modelo. Nessa faixa etária eles começam a observar muito em modelo. Então eu pegaria alguém que já tinha atingido aquele objetivo do exercício. E mostraria... “_ Olha fulano atingiu, comecem a observar o que o colega está fazendo e observem o que você está fazendo.” Então seria um pouco a nível de descoberta... Começar a comparar: “_ Ó, compare...olha eu acabei de te dizer que você está pisando com a perna errada. Olha um pouquinho para o seu colega...

Ana intentava desenvolver o ensino mediante a implementação de contextos indiferenciados. A previsão de apoio pedagógico não visava nenhum aluno ou grupo especificamente.

3.3.3. Avaliação da aprendizagem

O procedimento de avaliação planejado por Ana na unidade em questão, fugiria ao modelo que costumava implementar no ensino cotidiano. A participação nas aulas representava o principal critério utilizado na avaliação dos alunos.

A minha avaliação no caso de uma aula cotidiana do conteúdo seria primeiramente a participação. Se todos estariam participando. Se alguns deixariam de participar por alguma coisa que estaria dificultando o seu aprendizado...

Ana partia do pressuposto que a atitude negativa dos alunos, notada em função da baixa frequência às aulas e/ou do débil engajamento nas tarefas propostas, poderia ser reflexo do dimensionamento inadequado do nível de

exigência das tarefas, face ao nível de aptidão dos alunos.

O juízo sobre o domínio das aprendizagens era habitualmente formulado através da observação informal e contínua das prestações dos alunos durante o desenvolvimento do ensino.

A avaliação das aprendizagens na unidade de salto em altura seria avaliada, no domínio psicomotor, mediante a assumpção de critérios quantitativos e qualitativos.

O progresso qualitativo seria avaliado através da observação empírica das prestações discentes durante o envolvimento cotidiano nas tarefas de aprendizagem. O progresso quantitativo seria avaliado formalmente através do pós-teste. Para esta avaliação, Ana adotou como critério, a superação pessoal das marcas obtidas no pré-teste pelos alunos.

A professora pretendia também realizar uma avaliação das aprendizagens concretizadas no domínio cognitivo promovendo, para tal, uma checagem do conhecimento declarativo dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, mediante as experiências vivenciadas nas aulas de salto em altura. Assim, após a conclusão da unidade de ensino, ela promoveria uma reunião informal com os alunos para que estes descrevessem os progressos que percebiam ter realizado, em relação ao estágio de aprendizagem inicial.

O critério final seria o salto propriamente dito e depois uma conversa até com eles para que eles passem para mim o que eles detectaram de diferente no pré-teste e na terceira aula, no caso, que seria o salto propriamente dito.

9. Perfil de Carla

1. Características e Experiências Pessoais

Na altura da realização dos procedimentos de campo Carla contava com 17 anos de efetiva experiência no ensino fundamental. Esta professora se mostrava altamente empenhada em sua tarefa educativa. O dinamismo de suas aulas evidenciava a energia que transportava para a prática do ensino. Esta professora manifestava comportamentos de ensino que refletiam o incessante compromisso com a promoção de atitudes e aprendizagens em seus alunos.

Nos últimos cinco anos Carla havia freqüentado encontros e reuniões de formação fomentadas pela Secretaria Municipal de Educação, os quais visavam transmitir aos professores conhecimentos pedagógicos concernentes com o projeto educativo adotado na rede de ensino.

O esforço e investimento pessoal no aprofundamento da própria formação, denunciavam uma pessoa preocupada em manter-se atualizada no seu ofício. Foi assim que, nos últimos 10 anos, Carla havia realizado dois cursos em nível de especialização *lato sensu* na área desportiva, bem como havia concluído recentemente o mestrado em Educação Física.

A conduta profissional desta professora, refletia o processo de socialização profissional induzido pelas experiências no meio desportivo, porquanto sua devoção ao desporto escolar parecia ter causa nas vivências como atleta de um desporto de salão. Carla foi atleta federada, disputou campeonatos estaduais e chegou a participar de competições de nível nacional.

Além do compromisso regular com o desenvolvimento das aulas curriculares de educação física, Carla dedicava tempo extra (não remunerado) ao acompanhamento de equipes visando à participação nos jogos escolares municipais realizados anualmente. Este trabalho extra, realizado em conjunto com o outro professor de educação física da escola, resultava em boas participações das equipes nos jogos, chegando mesmo a ser corrente as vitórias em nível regional e municipal. Essa interpretação foi ratificada, inclusive, no procedimento empregado por Carla quando, aproveitando o desenvolvimento deste estudo, selecionou alunos com vista à participação na competição de atletismo. Vale registrar que os alunos selecionados, competindo inclusive com atletas federados, obtiveram resultados de destaque na referida competição.

A despeito de sua afinidade com o desporto competitivo, esta professora

demonstrava a faculdade para discernir condutas apropriadas aos ambientes de treino e de ensino. Embora nas aulas curriculares a performance constituísse um dos parâmetros utilizados para avaliar os alunos, ela priorizava o domínio qualitativo das aprendizagens e manifestava sensibilidade às diferenças existentes na classe, mostrando-se ciente que a ação educativa deveria alcançar todos, sem distinção.

A experiência acadêmica de Carla abrangia o ensino na pré-escola, todos os ciclos do ensino fundamental e também o ensino universitário, tendo sido, neste último, responsável pela lecionação de disciplinas no curso de licenciatura de educação física em uma instituição federal de ensino.

Na altura em que realizamos os registros para este estudo, Carla possuía dois contratos de trabalho como efetiva lotados naquela escola e ensinava uma modalidade desportiva individual em um clube associativo.

2. Descrição Sumária do Contexto de Ensino

A escola onde Carla lecionava, não obstante estar situada em uma região carente, se localizada próximo a um centro urbano. Os alunos provinham de famílias de baixa renda, mas denotavam desfrutar de condições elementares de vida, bem como relativamente, contavam com o envolvimento familiar na sua educação.

A turma que participou do estudo era composta por 44 alunos em sistema co-educacional. De entre estes, 30 alunos retornaram as autorizações e efetivamente participaram das aulas na unidade de ensino proposta, embora nem todos tenham cumprido a totalidade das etapas que os habilitariam a compor a seleção final da amostra.

A turma era relativamente jovem para a série cursada. Os alunos eram muito ativos e, apesar de exigir eventuais intervenções da professora para manter a atenção nas atividades, não incorriam propriamente em atos de indisciplina. Carla conseguia manter uma atmosfera positiva e dirigida para o compromisso com a aprendizagem dos conteúdos.

Ainda que o espaço reservado às aulas, pequeno e sem cobertura, fosse cercado por alambrados, estes se encontravam em mal estado de conservação, apresentando aberturas que facilitava o trânsito de alunos. A entrada principal localizava-se defronte ao pátio de recreio, utilizado pelos alunos que se encontravam em tempo livre ou recreio. Por vezes, a atenção dos alunos era distraída pela invasão da bola proveniente desta atividade recreativa paralela à aula. Em outras oportunidades os alunos eram incomodados com provocações de outrem estranhos

à aula, chegando por vezes a exigir a intervenção da professora.

Apesar dos encaixes para os postes de voleibol não permitirem a sua adequada fixação, o espaço de trabalho possibilitava a prática das modalidades desportivas que correntemente compõem o currículo da disciplina. O material disponibilizado era nitidamente insuficiente para o desenvolvimento de atividades com turmas daquela dimensão.

Apesar da instituição ser toda murada, era comum a invasão do espaço escolar por elementos da comunidade, muitas vezes ex-alunos da escola mas que, por vezes, interferiam negativamente no ambiente académico.

3. Pensando a Unidade de Ensino

3.1. Características gerais dos alunos e da turma

A despeito de considerar que os objetivos a alcançar não representassem grandes dificuldades para os alunos, Carla deteve-se na diagnose das características físicas dos alunos, ao definir suas estratégias de ensino. Dessa forma, ponderou que a estatura de alguns alunos se impunha como fator condicionante, exigindo a adoção de estratégias pedagógicas que ultrapassassem o emprego de procedimentos uniformes de ensino.

Na avaliação global de Carla, a turma possuía nível de habilidade acima da média, ainda que isto não representasse homogeneidade plena de seus integrantes. A atitude dos alunos face à disciplina, ao conteúdo e à professora foi avaliada como altamente positiva. Independente do nível de habilidade, os alunos apreciavam a disciplina e valorizavam o conteúdo ensinado, independente de suas características pessoais. No que respeitava ao nível de afetividade dos alunos em relação à professora, Carla percebia que os meninos se mostravam mais afetuosos que as meninas, diferenças estas que não eram notadas quando a comparação recaía sobre os alunos ‘mais’ e ‘menos’ habilidosos.

A natureza agitada de alguns alunos não era interpretada por Clara como sinónimo de indisciplina. Ela considerava que este comportamento estava associado ao estágio de desenvolvimento destes alunos. Este perfil foi identificado como mais comum entre os alunos ‘mais’ habilidosos, enquanto os alunos ‘menos’ habilidosos se mostravam mais tímidos e retraídos.

Os ‘mais’ hábeis são mais agitados, mas também são disciplinados. São bons. Eles são mais agitados e tudo, mas são disciplinados; e os ‘menos’ habilidosos, eles são sempre mais tímidos, mas... retraídos, mas também não tenho problema.

A idade dos alunos também foi considerada como fator explicativo do nível de atenção dedicada pelos estudantes em classe. Segundo a professora, a dispersão dos alunos era mínima, sendo habitualmente mais percebida entre os alunos 'menos' hábeis. Por seu turno, as meninas eram tidas como mais atenciosas e concentradas durante o desenvolvimento das lições.

É uma turma... os alunos são bem jovens, mas dentro da faixa etária eles têm bastante atenção. Eles não se dispersam muito não. As meninas são mais maduras, super atenciosas. Têm um bom nível de concentração.... Os 'menos' hábeis ficam sempre mais dispersos do que os mais hábeis...

3.2. Os objetivos de ensino

A despeito de ter idealizado objetivos em função das características pessoais de seus alunos, Carla não manifestou a intenção de tornar explícito os diferentes critérios de êxito assumidos para classe. Nas suas aulas habitualmente discriminava para os alunos, o conteúdo a ser desenvolvido. Portanto, isto indicava que todos os alunos receberiam a mesma informação, e os critérios para o domínio da aprendizagem coincidiriam integralmente com o padrão técnico exigido, na realização do gesto esportivo. Esta forma de atuar preservaria a professora de transmitir distintas expectativas à classe.

O conteúdo previsto para a aula seria racionalizado pela professora, ressaltando sempre os elos existentes entre as novas aprendizagens com o conjunto de conhecimentos que compunham a unidade de ensino.

Em relação a unidade sim, eu... é... me coloco em relação a unidade. _nós vamos aprender o fundamento tal hoje, que faz parte da unidade X.

Para Carla, a mudança do comportamento baseada nos critérios de êxito estabelecidos, veicularia a compreensão dos alunos acerca objetivos de ensino. Contudo, manifestou incerteza se a percepção dos critérios de êxito, determinantes para a mudança do comportamento, implicaria obrigatoria e automaticamente num ato cognoscitivo sobre a importância destas metas para o efetivo domínio da aprendizagem.

Carla evocou tanto as capacidades motoras, quanto as características biotipológicas de seus alunos para justificar a implementação de objetivos diferenciados no plano de unidade. Por exemplo, a estatura de alguns alunos fazia a professora antever a necessidade de prescrever metas adequadas as características destes discentes. Por isso, coerente com a adoção de objetivos diferenciados, previu também a demanda por contextos de aprendizagem que fossem ao encontro das necessidades dos alunos e lhes permitisse a prática em um nível satisfatório de

sucesso.

Porque essa modalidade de salto tesoura, é... nós temos esses alunos... existem vários alunos de estatura baixa, muito baixa. Então para poder atender até as necessidades deles... esses alunos a gente vai fazer separado, digamos assim.

Face ao estabelecimento de objetivos e contextos de ensino diferenciados, a professora fez crer que os alunos não teriam grandes dificuldades de aprendizagem, tendo em conta que o nível de exigência na habilidade critério não transcenderia a competência motora de seus alunos. Os elogios e incentivos constituiriam o principal veículo para comunicar os alunos sobre as suas consecuições, mas seriam formalizados com critério, consoante com a realização dos alunos.

3.3. Estratégias de ação

3.3.1. O ambiente de ensino e aprendizagem

O planeamento deixou transparecer, em alto grau, a intenção consistentemente orientada para a promoção de condições favoráveis a concretização das aprendizagens discentes. Previa ser conscienciosa na emissão de estímulos à classe, estando estes estritamente condicionados à mudança de comportamento dos estudantes, em conformidade com os objetivos de aprendizagem perseguidos na unidade de ensino.

Carla demonstrava bastante segurança quanto ao domínio do ambiente ensino-aprendizagem. Dessa forma, ela não antevia grandes problemas relativamente à manutenção do interesse, motivação e participação dos alunos no decurso da unidade de salto em altura.

A forma como Carla descreveu o comportamento e a atitude dos alunos, dá a entender ser fruto do trabalho de responsabilização anteriormente conduzido por ela, visando preservar um ambiente propício às aprendizagens. Dessa forma, Carla não veiculou, sequer em nível secundário, qualquer preocupação com procedimentos que tivessem por objetivo retificar comportamentos ou atitudes dos alunos, por forma a resguardar o clima positivo dos contextos de ensino que previa implementar.

3.3.2. As estratégias didáticas

Na avaliação de Carla, o conteúdo de salto tesoura era relativamente simples, sendo possível aos alunos caracterizarem-no ao final da unidade de ensino. A professora estruturou o conteúdo segmentando-o pelas fases que o compõem. Pretendia ensiná-lo priorizando cada uma destas fases no decurso das três aulas. A segmentação do salto justificava-se por permitir destacar elementos críticos dos

movimentos. Sua intenção seria iniciar o aprendizado pela transposição para posteriormente progredir pelas outras fases, conforme a evolução dos alunos.

Eu pretendo colocar primeiro a transposição, a transposição do sarrafo, a forma da tesoura... das pernas. ...Eu vou enfatizar a técnica ...segmentar provavelmente o salto, para que eles entendam de forma melhor.

Além dos procedimentos habituais, a apresentação global do conteúdo ao princípio de cada aula, destacando os elementos críticos da técnica; e, as demonstrações, tanto realizadas pela professora quanto pelos alunos com melhores prestações, foram valorizados por Carla como veículos de intervenção para a transmissão da matéria. As demonstrações também foram referidas como meio de complementar o *feedback* aos alunos, orientando suas prestações para o padrão biomecânico do salto. As prestações que correspondessem ao padrão, seriam elogiadas, visando fornecer indicação do domínio da aprendizagem, além de a reforçar. A professora informou ainda que as prestações dos alunos com melhor desempenho seriam foco de correções mais rigorosas.

A correção do aluno 'mais' habilidoso, é... na correção dos alunos 'mais' habilidosos, haverá um rigor maior, só isso, na técnica, exigência da técnica.

Ao antecipar como pretendia estruturar o ensino, ficou patente a intenção de Carla, em produzir contextos de aprendizagens que preservassem a natureza desafiadora das atividades para os alunos com distintos potenciais e, ao mesmo tempo, permitisse realizações bem sucedidas.

Eu devo apresentar a técnica do movimento. A evolução das fases do salto, e devo retroagir com esses alunos ['menos' hábeis]. Voltar a movimentos bem iniciais pra que eles consigam atingir esses objetivos. Sempre voltando, sempre... é... enfatizando a técnica do movimento correto. ...e esses alunos 'mais' habilidosos provavelmente eu devo antecipar essa apresentação da técnica e caminhar um pouco mais rápido com eles.

Em resposta às diferenças diagnosticadas em classe, Carla estrategicamente planejava dimensionar o nível de exigência das atividades propostas aos alunos de diferentes grupos de habilidade, de modo a promover, concomitantemente, um contexto capaz de possibilitar o sucesso nas realizações sem, no entanto, deixar de ser desafiador e estimulante aos alunos.

Bom, os 'mais' hábeis a técnica vai ser mais, digamos assim, apresentada de forma mais rápida, digamos assim. E a altura da corda vai ser elevada; enquanto que [para] os outros a corda deve permanecer sempre numa altura que não crie muita dificuldade, crie facilidade (sic!) na transposição.

De forma coerente com o estabelecimento de objetivos didáticos diferenciados, face às individualidades dos alunos, a professora conjecturou adotar, como estratégia de ensino, a divisão da classe por grupos, em virtude dos diferentes níveis de prestação que antevia. Dentre os mecanismos de diferenciação do ensino

que pretendia implementar, não descartava a possibilidade de aplicar atividades diferentes para os distintos grupos. Entretanto, adiantou como principal estratégia a constituição de agregados por nível de habilidade e o desenvolvimento de tarefas idênticas, com exigências que fossem ao encontro das dificuldades particulares a cada conjunto de indivíduos.

Eu vou observar aqueles 'mais' habilidosos. Provavelmente eu devo separar, como eu falei, para andar mais com a técnica do salto.

Carla previu ainda a possibilidade de deslocar os alunos entre os agrupamentos inicialmente estabelecidos, em função do domínio e evolução demonstrado nas realizações.

Um grupo vai ficar numa fase inicial e dependendo do movimento, do desenvolvimento, vai passar para o outro grupo. Mas vão ser os mesmos exercícios. Só que eles vão caminhar, evoluir.

3.3.3. Avaliação da aprendizagem

Na minha observação eu levarei em consideração a técnica do movimento, do salto tesoura. Digamos, a perfeição dos movimentos.

Não obstante pensasse avaliar os alunos com base na maior aproximação do modelo técnico do salto, Carla ainda sim manifestava se valer de critérios diferenciados para avaliar as prestações finais de seus alunos.

Conquanto esta professora antecipasse procedimentos de adequação do ensino às necessidades dos alunos, suas expectativas transmitiam uma certa resignação quanto ao desempenho previsto para os alunos considerados 'menos' habilidosos. Ainda que, indiscriminadamente, se compromettesse a, facultar informações, meios e condições apropriadas para todos, à partida regularia suas expectativas em relação rendimento desses alunos.

... evidente que eu tenho que levar em consideração a limitação desses alunos ['menos' hábeis]. Então a exigência provavelmente vai ser menor, apesar de apresentar a técnica da mesma forma. E a exigência do que eu espero dele, a expectativa deve ser inferior.

Ficou claro a concepção de critérios de êxitos diferenciados, por forma a ajustar sua avaliação à singularidade da capacidade psicomotora dos alunos. Enquanto a simples caracterização dos gestos técnicos satisfaria os critérios estabelecidos por Carla relativamente aos alunos 'menos' hábeis, as exigências para o grupo oposto seriam acrescidas, devendo estes, além de cumprir este requisito, empreendê-los ante condições de exigência, sob a qual a altura do sarrafo resultaria maior dificuldade.

Vou elevar a corda e nessa observação eu vou levar em consideração a forma com que eles passam no sarrafo, na cordinha. Se eles saltam de forma equilibrada, se

fazem o movimento dentro do que eu demonstre, o que eu orientei.

Embora a professora habitualmente utilizasse avaliações teóricas, nesta unidade dada a natureza dos procedimentos, não fez menção a este procedimento. A avaliação seria então centrada sobre as aprendizagens no domínio psicomotor.

10. Perfil de Gabriel

1. Características e Experiências Pessoais

Gabriel era um jovem professor, embora já lá fossem 10 anos de experiência docente. Mostrava-se bastante comprometido profissionalmente com a educação dos alunos, ainda que, demonstrasse preocupação com a formação global dos aprendizes, isso não esbatia o sentimento que este professor nutria pelo desporto escolar.

Enquanto se mostrava tendente a proporcionar práticas dimensionadas às capacidades discentes e envoltas por uma atmosfera encorajadora, de modo a atender as suas necessidades e encorajá-los para a concretização das aprendizagens, simultaneamente, revelava manter ativa a atenção seletiva sobre alunos portadores de maiores competências físico-motoras, visando a sua seleção para as equipas desportivas da escola.

É interessante notar o seu manifesto gosto e interesse pela área desportiva escolar, necessariamente não relacionado com a vivência pregressa no meio desportivo, pois o histórico de Gabriel como atleta não era relevante. Possivelmente, esta característica contribuiria para dar forma ao perfil generalista desse professor no que respeitava o seu envolvimento com o desporto escolar. Embora houvesse a divisão de responsabilidades com seus pares, Gabriel assumia o encargo de organizar, treinar e acompanhar os jogos das equipas de todas as modalidades desportivas de uma determinada categoria que representavam a escola. Apesar de não ser remunerado por isso, este professor também dedicava tempo extra ao treinamento e acompanhamento das equipas, independente das competições se restringirem ao período de jogos escolares.

Gabriel manifestava interesse em manter-se atualizado nos conteúdos relativos à sua área profissional. Além de participar dos programas de formação e reciclagem oferecidos pela rede de ensino para a qual trabalhava, desde que obteve a certificação da licenciatura em Educação Física, havia realizado e concluído dois cursos de pós-graduação, sendo um deles na área desportiva e outro na área de educação e reeducação psicomotora.

À exceção da pós-graduação, Gabriel havia lecionado em todos os níveis do ensino básico e também no ensino superior, no qual, como auxiliar de ensino, lecionou durante quatro anos no curso de licenciatura em educação física de uma instituição federal de ensino. Outrossim relatou experiências na organização e coordenação de eventos desportivos em nível escolar.

Na altura deste estudo, Gabriel lecionava, como professor efetivo, em duas escolas públicas e uma particular, atuando no ensino fundamental e médio.

2. Descrição Sumária do Contexto de Ensino

Gabriel lecionava na mesma escola de Carla, portanto, eram idênticas as características globais do meio físico, bem como muito se assemelhava a origem social e econômica dos alunos.

A turma que o professor escolheu para participar do estudo era composta por 47 alunos em regime coeducacional, dentre os quais 28 frequentaram as aulas da unidade de salto em altura.

A idade da quase totalidade dos alunos correspondia à série que cursavam. Os estudantes, apesar de participarem ativamente das atividades, se mostravam bastante agitados, fato determinante para a evidência de comportamentos desviantes (mas não de indisciplina).

Como o horário daquelas aulas ocorria a meio do dia e a quadra desportiva não era coberta, o comportamento dos alunos também era afetado pelo fator climático, nomeadamente a temperatura, que durante o desenvolvimento do estudo rondou os 40 graus centígrados, se não maior ainda para quem se encontrava em atividade naquele local, em função da irradiação do calor acumulado no piso da quadra. Tal circunstância acrescia o esforço mobilizado pelo docente para manter a classe atenta às instruções, bem como às atividades de aprendizagem.

Para dissabor de Gabriel, a exemplo dos problemas enfrentados por Carla no que respeitava às condições físico-estruturais que dispunham para realizar o ensino, sucediam, durante o desenvolvimento das atividades letivas, intromissões de elementos estranhos à aula, interrompendo-a ou comprometendo a já parcimoniosa atenção dedicada pelos alunos às atividades letivas.

3. Pensando a Unidade de Ensino

3.1. Características gerais dos alunos e da turma

Segundo Gabriel, em termos gerais, a turma escolhida possuía um nível de habilidade acima da média, tendo sido difícil, até mesmo para ele, a tarefa de classificar os alunos ‘mais’ e ‘menos’ hábeis da classe. Ademais, não pretendia projetar objetivos audaciosos, referindo que estes seriam consoantes com as possibilidades dos aprendizes.

Mesmo que os alunos se mostrassem deveras agitados, para o professor isto

não se traduzia em condutas indisciplinadas, tendo considerado bom o comportamento habitual dos estudantes nas aulas. Antevia a possibilidade de intervenção junto a um aluno específico mas, em geral não acreditava que outros viessem comprometer o desenvolvimento das atividades de ensino.

Olha, para falar a verdade, eu assim...tenho um aluno que é um pouquinho bagunceiro, mas não tenho nenhum aluno... que vai atrapalhar ou que vá impedir o pessoal assim não. Acredito que não vamos ter esses problemas disciplinares.

Sob o ponto de vista do professor, a quase totalidade dos alunos gostavam da disciplina, independente de seu nível habilidade. No entanto, colocou em dúvida a atitude de um pequeno grupo de aprendizes face à disciplina, ainda que estes freqüentassem normalmente as aulas de educação física.

Tem um grupinho mínimo que não gosta, mínimo! Acho que uns 10% no máximo que não gostam. A maioria deles participam da atividade física, participam da aula também.

Para afiançar este aspecto se baseou na percepção dos comportamentos discentes que denotavam pouca atenção às instruções e displicência na realização de tarefas de aprendizagem. Este fato foi suficiente para também pressupor a parca valorização conferida ao conteúdo disciplinar por estes alunos.

O nível de atenção. É, o nível de atenção já cai um pouco, já cai um pouco, no geral.... Aí já existe, já existe [diferenças no nível de atenção]; porque os 'mais' habilidosos, esses costumam prestar mais atenção.

Aliás, nesta classe a atenção dispensada pelos aprendizes parecia ser um problema generalizado, mesmo que Gabriel identificasse seus melhores níveis nos alunos 'mais' hábeis da turma.

A magnitude com que Gabriel percebia a valorização do conteúdo pela grande maioria dos estudantes, constituía para ele motivo de deleite. Sua percepção indicava que os conteúdos da educação física chegavam a ser mais valorizado que os de outras disciplinas curriculares. O envolvimento e participação dos alunos nos eventos realizados na escola foram referidos como motivo de regozijo profissional.

Olha, eu diria, não é por ser professor de educação física não, mas eu acho que o grau [de valorização] deles em relação até [as] outras matérias, a educação física ganha disparado mesmo. Importância de tudo. Eles valorizam muito, mas muito mesmo as atividades realizadas na escola. ...a nível até da gente se sentir realizado profissionalmente.

Entre as atividades mencionadas estava o desporto escolar que merecia especial atenção e dedicação do professor. O trabalho realizado nesta área pela equipe de educação física aparecia como forte indutor do interesse discente pela disciplina. Ao mesmo tempo, parecia funcionar como um mecanismo de compensação para as aflições e percalços diários enfrentados pelo professor em

sua tarefa profissional, produzindo um sentimento de gratificação pelo esforço demandado nesta área. Dessa forma, o valor atribuído pelos alunos aos conteúdos da disciplina também se justificava no fato dos alunos se imaginarem como potenciais atletas, idealizando compor as representações desportivas da escola e, por isso, o conteúdo passava a ter valor acrescido para estes aprendizes, pois o seu domínio poderia ser premiado com o selecionamento.

Eles valorizam; eles carregam isso para a vida toda e para os jogos estudantis. A gente vê; jogos estudantis é uma briga incrível para poder entrar e poder participar. É uma briga saudável. Quer dizer, no sentido de quererem participar. Isso aí é fundamental mesmo. Eles adoram, querem entrar porque querem. Quando não entram choram e ficam até de mal com o professor.

O professor estabeleceu relação direta entre, a atitude perante a disciplina e face ao conteúdo. Assim, identificou os alunos que menos valorizavam o conteúdo, como aqueles que demonstravam menos apreço pela disciplina.

A relação professor-aluno foi positivamente avaliada. Gabriel percebia mútua a relação afetiva com os alunos, independente de suas atitudes para com a disciplina ou de se caracterizarem como mais ou menos competentes na prática das atividades.

3.2. Os objetivos de ensino

As exigências implícitas nos objetivos idealizados por Gabriel para a unidade de ensino eram manifestamente orientadas para a aprendizagem do conteúdo, em conformidade com padrão biomecânico exigido para a sua realização. Além disso, ficou nítido o comedimento e moderação no estabelecimento dos critérios a serem cumpridos pelos alunos, fato que refletiu na flexibilização dos mesmos, de forma a mais servir como um norte, que propriamente como metas rígidas impostas a toda a classe.

A flexibilidade sugerida estava diretamente relacionada com o fato de perceber inexequível o estabelecimento de objetivos individualizados, face à sobrecarga inerente à sua função. Certamente estaria aí implícito o excesso de aulas acarretadas pelas suas incumbências profissionais em três escolas, bem como o excesso de alunos nas turmas. Assim sendo, o objetivo transportaria níveis intermediários de exigências, delimitadas à amplitude das possibilidades de realização dos alunos. Como se confirmará mais adiante, o processo de avaliação proveria mecanismos de regulação dos critérios, em função das capacidades discentes.

Mas a gente tem que ser um pouco flexível em relação aos alunos. Eu percebo dessa

forma. Porque até mesmo no decorrer do dia-a-dia fica complicado a gente traçar um objetivo específico para cada aluno. Então... dependendo do objetivo geral, tentar chegar mais próximo possível desse objetivo.

Portanto, a adoção deste procedimento garantiria, à partida que as metas de aprendizagem estivessem ao alcance da quase totalidade da turma.

Porque são objetivos que estão dentro da realidade do grupo. Da realidade da escola. Da realidade do que eles podem fazer. Eu acredito que por isso a maioria, grande parte da turma tem condições de alcançar.

A diagnose da reticência em participar das atividades demonstrada por um reduzido grupo de alunos, fazia prever que estes estariam possivelmente fadados ao fracasso. Na percepção do professor, esses alunos se armavam de estratégias para fugir à participação. Ainda que suas estratégias de ensino contemplassem a mobilização desses alunos à prática, não manifestou objetivamente qualquer compromisso com a alteração de suas condutas.

Para Gabriel, era importante que o aluno conhecesse claramente as metas de aprendizagem, bem como a razão definida para o seu alcance. Informou ser habitual no início das aulas prover os estudantes com estas informações pois, além do carácter esclarecedor inerente, constituiria ainda elemento motivacional, dada a perspectiva sobre o ponto culminante da aprendizagem que proporcionaria ao aprendiz.

Geralmente no início da aula a gente tem uma conversa. Eu explico para eles quais os objetivos a serem alcançados, até mesmo para motivá-los em relação ao conteúdo, em relação a aula e, a partir daí a gente desenvolve as atividades.

O professor referiu ainda que a justificação dos objetivos permitiria ao aluno vislumbrar o nível de aprofundamento conferido ao conteúdo da unidade. Embora esta questão não seja propriamente pertinente nesta secção, cabe abrir um parêntese para destacar o processo utilizado pelo professor para incrementar o interesse dos alunos pelo conteúdo. A ênfase concedida à justificação das metas de aprendizagem, principalmente próximo ao período dos jogos estudantis transportava, imanentemente, a analogia entre a aprendizagem e a performance. Os alunos eram levados a depreender a importância dos objetivos para a eficácia desportiva. Dessa forma, presumia-se que a ação pedagógica do educador parecia caminhar, a par, com a perspicácia do treinador.

Costumo [justificar o objetivo] principalmente na época dos jogos estudantis que nós estamos participando, as vezes existe a necessidade de fazer um determinado fundamento. Desporto. Que está sendo dado durante a aula. E a partir daí eles começam a perceber que há um aprofundamento maior do conteúdo. Então eu acho que dessa forma fica até mais motivante trabalho do conteúdo em si.

Na opinião do professor a maioria da turma conseguia se aperceber dos objetivos de

ensino. Os alunos 'mais' habilidosos, sendo mais atentos, teriam maior acuidade para discriminar os elementos críticos da aprendizagem.

Gabriel percebia que os alunos com atitudes menos positivas em relação à disciplina, desenvolviam estratégias no intuito de limitar a própria participação nas atividades. Segundo ele, apesar destes alunos reconhecerem as metas de aprendizagem, deixavam transparecer o contrário para possivelmente justificar o reduzido empenhamento nas atividades. A desatenção explicava o fato de outros alunos muitas vezes não assimilarem os objetivos comunicados.

Tem um grupo [que não percebe os objetivos] porque é muito desatento. Tem sempre aquele grupo mais ligado a atividade física. E tem um grupo que é mais apático um pouquinho. _____ eles percebem [e] fingem que não perceberam.

O professor lançava mão de elogios e incentivos para comunicar aos alunos o alcance das metas de aprendizagem previstas. O *feedback*, apontando erros e sugerindo alternativas, também foi referido como meio por ele utilizado para tal fim. Na prática, os comentários dos alunos sobre as prestações de seus colegas de classe, além de suas realizações em resposta às instruções, foram elementos referenciados por Gabriel para confirmar a assimilação dos objetivos de ensino pelos alunos.

3.3. Estratégias de ação

3.3.1. O ambiente de ensino e aprendizagem

As informações providas por Gabriel permitiram inferir sobre a pretensão de proporcionar um ambiente de ensino orientado para promover o aprendizado técnico da modalidade desportiva. Embora reconheça a existência de desvios comportamentais por parte de determinado grupo de estudantes, isto não foi interpretado como empecilho à sua tarefa educativa. Ele sugeria estar confiante que as estratégias de ensino que pensava implementar fossem suficientes para minimizar tais aspectos.

Duas realidades pareciam estar interpostas no ensino planejado por Gabriel. A primeira conferiria ao ambiente de ensino uma atmosfera lúdica no intuito de captar a atenção e o interesse dos alunos para as atividades e, conseqüentemente, para as aprendizagens - como ele mesmo referiu, "*aprender brincando*". A outra, implícita em sua filosofia de trabalho, seria delimitada pela regulação do nível de exigência na realização das tarefas em função da capacidade demonstrada pelos aprendizes. Este procedimento ser-lhe-ia útil para identificar e posteriormente selecionar os melhores valores visando a formação de suas equipes.

Ainda que mostrasse interesse em estabelecer um ambiente propício e atrativo a todos os alunos, a sutileza de suas expectativas sobre os melhores desempenhos não impedia que estas fossem alvo de percepção pelos alunos. Como já foi referido, o próprio professor sugeriu, ao justificar a valorização conferida ao conteúdo da disciplina pelos estudantes, que muitos deles externavam explicitamente as suas aspirações no sentido de participar das equipes representativas da escola.

Jogos estudantis é uma briga incrível para poder entrar e poder participar. É uma briga saudável. Quer dizer, no sentido de quererem participar. Isso aí é fundamental mesmo.

Talvez inadvertidamente, Gabriel valorizava mais o efeito motivacional que as suas expectativas exerceriam sobre determinado conjunto de alunos, em detrimento dos possíveis efeitos negativos que poderiam acarretar sobre a atitude de outros, por não se sentirem competentes o suficiente para responder às expectativas formuladas pelo professor.

3.3.2. As estratégias didáticas

Gabriel não foi explícito no que diz respeito à forma como pretendia estruturar o conteúdo do salto em altura. Ficou subentendido que o trato do conteúdo seguiria a tendência de vislumbrar o movimento de maneira global e, durante o desenvolvimento do ensino, centrar as intervenções sobre os pontos críticos que identificaria em cada fase do gesto desportivo, a saber, corrida, impulsão, elevação e queda.

Sua principal estratégia para o desenvolvimento daquela unidade de ensino, consistia em mobilizar os alunos através de atividades de aprendizagem envoltas em uma atmosfera lúdica. No seu entender isto daria o dinamismo pretendido às aulas, atraindo o interesse dos alunos e, conseqüentemente, as aprendizagens se concretizariam mediante um ambiente altamente motivador.

Bom, eu gosto de usar a aprendizagem do desporto através da recreação. Da prática desportiva através da recreação. Até mesmo para poder ficar mais dinâmica a aula, para o índice de interesse ser maior. A gente vê toda a seqüência do salto em altura através de atividades lúdicas e atividades recreativas. Uma vez através de demonstrações, outras vezes através de brincadeiras. E isso vai fazer com que eles aprendam brincando.

A forma como pareceu antagonizar as “*demonstrações*” e as “*brincadeiras*” fez supor a possibilidade de existir alternância entre intervenções pedagógicas mais e menos formais. Isto parece ser ratificado pela resposta fornecida por Gabriel, quando questionado sobre como pretendia reagir às prestações dos alunos.

Através de exercícios específicos. A gente vai observar o aluno, ver onde ele está errando e... através de correções verbais, vou conversar com eles...” _ Olha, isso aqui tem que melhorar para poder facilitar mais o seu movimento”. E através de exercícios específicos para aquele movimento.

Embora a intenção transmitida fosse priorizar o desenvolvimento do gesto como um todo, a menção do recurso a “*exercícios específicos*” permitiu depreender sobre a possibilidade do conteúdo ser objeto de abordagem parcial, de forma a retificar as realizações que fugissem ao padrão motor previamente definido.

Conquanto Gabriel externasse ter preferência por, habitualmente, implementar o ensino através de atividades recreativas, ficou evidente a influência dos fatores contextuais que ali se identificavam, a alimentar e reforçar a sua decisão por esta estratégia, em especial com aquela turma. Primeiro, porque ele já antevia a existência de um grupo de alunos um tanto desinteressado pela disciplina. Ainda que isso não o afligisse, a ponto de estabelecer como uma de suas metas resgatar estes alunos, ao menos esperava que eles se mantivessem atraídos pelas atividades e, portanto, participativos. Segundo, as condições climáticas em que as aulas transcorriam eram por demais severas e talvez uma aula tradicional não lhes despertasse interesse suficiente para mantê-los engajados nas tarefas de aprendizagem.

Consoante com a formulação dos objetivos de aprendizagem, os quais, apesar de serem uniformes, teriam os critérios de êxitos flexibilizados em função do nível de habilidade dos alunos, no que respeitava ao desenvolvimento do ensino Gabriel priorizou planejar medidas de ajustamento como forma de reagir as necessidades de seus alunos. Assim, referiu pretender supervisionar com atenção as realizações dos aprendizes, comunicar os resultados de suas prestações através de *feedback* individualizado, mediante os quais as informações veiculariam tanto a descrição dos gestos realizados, quanto as prescrições que visariam tornar mais eficaz o desempenho.

A gente vai observar o aluno; ver onde ele está errando e, através de correções verbais, vou conversar com eles. _ Olha, isso aqui tem que melhorar para poder facilitar mais o seu movimento.

3.3.3. Avaliação da aprendizagem

Gabriel, não fez menção a outras modalidades de avaliação, que não fosse aquela voltada para o âmbito psicomotor, o que nos permitiu apreender sobre o valor atribuído à componente motora como forma para atribuição de conceitos aos estudantes.

O principal critério do professor para avaliar o progresso de seus alunos

concentrava-se no domínio global dos movimentos do salto tesoura. Não parecia importar a performance, desde que os alunos caracterizassem o gesto desportivo da forma mais aproximada ao padrão biomecânico. Por isso, afirmava que sua atenção estaria concentrada nos requisitos comuns à cada fase do movimento global.

A gente pode até colocar com a altura mínima exigida e a partir daí, quer dizer, ...todos vão poder realizar o salto dentro da técnica. ...privilegiando aqueles que tem pouca habilidade na ultrapassagem do sarrafo e conforme vai acontecendo, vai aumentando a altura. Os 'mais' hábeis terão também oportunidade de mostrar suas habilidades.

Ainda que fizesse referência à mobilidade da fasquia, esta representaria mais uma condição para que os alunos demonstrassem o domínio do movimento ao nível do próprio desempenho, do que propriamente viesse a constituir um critério de exigência para fomentar a avaliação e, por conseguinte, a constatação das aprendizagens discentes.

11. Perfil de Inácio

1. Características e Experiências Pessoais

Na altura da realização deste estudo Inácio completaria dois anos de efetiva experiência no ensino fundamental e médio. Todo o período de estágio curricular obrigatório estava a ser cumprido naquela instituição escolar, embora metade deste tempo tenha sido dedicada à experiência em regime extracurricular. Neste interstício havia dedicado um ano a lecionação para o primeiro segmento do ensino fundamental e ensino médio, enquanto já acumulava dois anos de experiência no segundo segmento do ensino fundamental. Independente do vínculo institucional estabelecido, as suas experiências letivas haviam sido integralmente cumpridas sem a tutoria *in loco* de um professor licenciado.

No final daquele período de estágio, concluiria o curso de licenciatura plena em educação física. A sua escolha como sujeito da amostra, foi sugerida pelos professores do curso de graduação que freqüentava, os quais enalteceram o seu senso de responsabilidade e o interesse pelas questões ligadas à área pedagógica.

Inácio se mostrava uma pessoa muito interessada em aprimorar sua prática. Percebia-se seu esforço em tentar sempre justificar as suas ações de ensino através dos fundamentos que havia adquirido no meio acadêmico. Todavia, o conhecimento manifestado de forma declarativa carecia de estruturação e conceptualização. As justificativas apresentadas para a maioria das decisões tomadas no planejamento se mostravam confusas e contraditórias, levando a crer que os conhecimentos sobre os quais se fundamentava ainda não estavam suficientemente amadurecidos, de modo a alicerçar os julgamentos e deliberações.

2. Descrição Sumária do Contexto de Ensino

A escola em que Inácio estagiava era uma escola particular e localizava-se em um bairro suburbano. Os seus alunos provinham de famílias de classe média e classe média baixa.

A turma para a qual o estagiário se propôs a desenvolver a unidade experimental de ensino era composta por 49 alunos, em regime coeducacional de ensino. Tanto a média, quanto a moda da turma indicavam idades inferiores ao que seria normal verificar na série que cursavam. Apenas três alunos destoavam por serem, no mínimo, três anos mais velhos que seus pares.

Os alunos eram muito agitados, sendo esta característica quase uma primazia do gênero masculino. Em geral, eram muito falantes e incessantemente

encontravam-se envolvidos em provocações mútuas, durante as quais desviavam completamente a atenção do que estivessem realizando nas aulas para revidarem as brincadeiras ou mesmo pequenas agressões físicas. Na maioria das vezes estas situações exigiam intervenções bastante ásperas do estagiário que, não raro, influenciavam muito negativamente o clima relacional em classe.

A escola possuía um generoso e bem dimensionado espaço desportivo para as aulas de educação física. O complexo era composto de ginásio coberto com uma quadra poliesportiva de dimensões oficiais para a prática de todos os desportos (basquete, voleibol, futsal e andebol), piscina e arquibancadas.

Havia ainda um espaço alternativo ao lado da quadra principal, provido de balizas, tabelas de basquete e encaixes para postes de voleibol, utilizado na ocorrência de aulas simultâneas ou quando a quadra principal estivesse reservada para o treinamento do desporto escolar.

O único senão era que este complexo estava localizado a cerca de 500 metros da escola, sendo necessário, portanto, o deslocamento das turmas, fato que ocasionava alguns atrasos no início e final de algumas aulas (neste caso, de aulas que decorriam no meio do quadro de horário). As aulas realizadas para este estudo não sofreram prejuízos porquanto se realizavam após o horário de recreio dos alunos. Assim, eles se deslocavam com certa antecedência para aquele espaço, minimizando consideravelmente os atrasos.

Em situação normal, a quantidade de material disponibilizado para o professor poderia ser considerada razoável. Entretanto, em vista da dimensão daquela turma, este quantitativo se mostrava escasso.

3. Pensando a Unidade de Ensino

3.1. Características gerais dos alunos e da turma

Na avaliação global formulada por Inácio, a turma apresentava um nível de habilidade acima da média, embora tenha assinalado a existência de enormes contrastes entre os grupos de alunos 'mais' e 'menos' hábeis que compunham a classe. Aliás, esta característica da turma impunha grandes dificuldades ao estagiário, face às dificuldades que ele enfrentava para planejar e gerir o ensino de forma a atender às amplas diferenças verificadas em termos de competência psicomotora desses alunos.

O sentimento de competência dos alunos foi considerado determinante para a natureza do comportamento em classe. Este fator claramente se evidenciava na

forma como eles reagiam às atividades propostas pelo estagiário. Inácio percebia a forte resistência dos alunos ‘mais’ hábeis às atividades que não lhes oferecesse o mínimo de desafio, a ponto de reagirem negativamente, mesmo diante dos elogios que porventura fossem enunciados pelo professor ao desempenho conseguido neste tipo de tarefas. Por outro lado, os alunos ‘menos’ hábeis freqüentemente se esquivavam da prática misturando-se entre os alunos e simulando uma participação que na realidade não ocorria.

É, alguns [alunos ‘mais’ hábeis] são resistentes ao receber um incentivo e não recebem esse incentivo da melhor maneira. Acham que a gente está subjugando, menosprezando a participação dele e quando na realidade não é isso. A interpretação pessoal pesa muito entre cada tipo de personalidade do aluno. ... Eles acham, às vezes, que algum exercício, por ser muito fácil, está menosprezando a capacidade dele; espoliando de alguma forma o que ele sabe fazer.

[os alunos ‘menos’ hábeis] por se acharem menos capazes é... se escondem dentro da turma... mas eu observo que alguns preferem ficar sempre por fora da grande parte da turma (sic!), fingindo estar participando.

Inconscientemente o estagiário estava a identificar uma característica freqüentemente identificada na literatura que aborda a temática da autopercepção de competência dos estudantes e ao sentido que atribuem à habilidade. Neste caso, era evidente que os alunos julgavam à habilidade como uma capacidade relativamente estável e que pouco podiam fazer para alterá-la. Daí, principalmente os alunos ‘menos’ hábeis, apesar da baixa faixa etária, nem sempre valorizarem a participação como um pré-requisito para o domínio do conhecimento.

Têm os ‘menos’ habilidosos; eles têm sempre uma desculpa preestabelecida. É... não que eles não gostem de fazer educação física, mas eles chegam a dizer que não gostam porque se sentem menos favorecidos em alguns momentos da aula onde requer uma habilidade específica; onde requer dele uma preparação que ele acha que tem que ser condição física igual daquele que é ‘mais’ hábil.

As dificuldades manifestamente evidenciadas por Inácio para prover o ensino adequado aos alunos destes extremos, influenciavam a participação e o comportamento disciplinar. Foi assim que ele classificou os alunos como hiperativos e agitados. Embora fizesse o possível para minimizar os problemas disciplinares verificados em classe, indiretamente atestou a sua ocorrência quando mencionou que, não fazia muito tempo, uma parcela de alunos da própria turma havia encaminhado uma reclamação para a coordenação pedagógica da escola no sentido de que esta intercedesse para conter a conduta negativa de um grupo de alunos que conturbavam o desenvolvimento das aulas de educação física.

Há pouco tempo atrás, eles foram junto a coordenação da escola e pediram ao coordenador para que intervisse em impedir, dentro do grupo de alunos que eles identificam como mais bagunceiros, que não fosse dada a mesma atenção que eles queriam por serem [os reclamantes] mais atenciosos com relação a aula.

A iniciativa deste grupo de alunos, ao que indicava, interessados no desenvolvimento da disciplina, permitia pressupor o clima que reinava nas aulas de educação física. Em geral, pela desenvoltura que os caracteriza, os alunos 'mais' hábeis eram os que mais contribuíam para a desestabilização do ambiente em classe. Suas atitudes repercutiam negativamente tanto sobre os seus opostos 'menos' habilidosos, quanto sobre o grupo feminino da classe.

A dimensão da turma, extremamente numerosa, apresentava-se como mais um fator de dificuldades para o efetivo controle da classe por Inácio. Diante deste quadro seria de prever que o estagiário viesse a enfrentar também alguns problemas para catalisar a atenção do grupo durante o desenvolvimento das atividades letivas. Entretanto, mais uma vez, deparamo-nos com Inácio a esforçar-se para minimizar esta questão, argumentando que, ainda sim, contava com a concentração da maior parte do grupo de alunos. Ele percebia que os alunos 'menos' hábeis freqüentemente denotavam dispensar menos atenção durante as lições, até mesmo em função da própria crença que estes eram portadores, ou seja, que seu esforço não seria contemplado com o efetivo domínio das tarefas.

Ao que deu a entender, da reclamação apresentada pelos alunos à coordenação pedagógica da escola resultou uma orientação no sentido de valorizar a participação do grupo interessado e, de alguma forma, dispensar tratamento diferenciado aos alunos, em função das características observadas em classe. Contudo, mesmo admitindo experimentar esta possibilidade, Inácio não acreditava ser possível contornar tal situação, haja vista o quantitativo de alunos que compunha da turma.

Então, a minha atitude em relação a essa proposta do próprio coordenador..., foi de tentar fazer esta experiência e ver se é realmente segmentar a atenção dada a esses alunos ou se... é melhor eu continuar fazendo como desde o início eu faço; buscando o todo e não partir em partes. Dar atendimento diferenciado, como o grupo é muito grande, eu não acredito ser possível; acontecer atendimento diferenciado entre cinquenta pessoas, com atenção de um só professor.

Relativamente à interpretação da atitude dos alunos face a educação física, Inácio considerou que o estágio de desenvolvimento em que se encontravam, contribuía para uma postura menos amadurecida dos discentes, para os quais a disciplina constituía mais um espaço para o lazer e para a catarse do que propriamente um meio para a aquisição de conhecimentos significativos para a sua formação. Conquanto afirmasse esmerar-se para transmitir conhecimentos da área que entendia serem fundamentais para a conscientização dos alunos sobre o valor

da educação física, reconhecia ser pouco frutífero o seu esforço, porquanto os alunos não dispunham do necessário discernimento para perceber ali um espaço para aquelas aprendizagens.

Eu acredito que seja como em toda outra turma de qualquer outra escola, seja pública ou particular. Que é o momento de lazer, mas aquele lazer que extravasa e que gasta aquela energia... Aquele momento lúdico mesmo do seu dia. ...porém é interessante também ressaltar que dentro dessa ludicidade, desse lazer proposto, está também a forma de levar a eles um conhecimento a mais, dentro do que é a vivência corporal, dentro do que é... o funcionamento orgânico e fisiológico, dentro da linguagem acessível a cada nível de idade, a cada nível da turma. E eles estão sempre dispostos a receber essa gama de informações o tempo todo. Porém eles não conseguem ainda, no meu ponto de vista, dividir o tempo de que é aprender, do tempo que é lazer. Então fica um pouco difícil de dosar. Mas a gente vai garimpando e, na medida do possível, vai chegando a esse objetivo que eu acho que é comum a todo professor de educação física.

Assim, de modo conseqüente, o estagiário considerou superficial o valor que os alunos atribuíam ao conteúdo. No seu modo de ver, eles valorizavam apenas as aprendizagens que estivessem orientadas para os seus objetivos lúdicos sem, no entanto, terem consciência do valor da atividade física para a saúde e o desenvolvimento orgânico.

Inácio avaliou como bastante instável a atitude dos alunos para consigo. Face à inconstância de suas reações às intervenções pedagógicas, o estagiário não conseguia definir com clareza a natureza das suas relações com a classe de modo geral. No entanto, apontou como conflituosa a relação com um grupo de alunos que, no seu entender, não raro conturbavam o ambiente de ensino, face às interações negativas que promoviam com os pares da classe, bem como devido à frequência de seus comportamentos disruptivos.

É, há momentos que eles são hostis e há momentos que eles são é... amáveis até ao extremo. ...Mas têm casos... alguns dentro do grupo que se acham mais espertos e conseguem minar determinado dia de aula. ...Mas a gente chama no canto, conversa, tenta driblar a situação desconfortável... caminhando dentro de uma perspectiva amistosa.

Ficou evidente a complacência de Inácio com a atitude desses alunos, pelo temor que uma atitude mais drástica pudesse ocasionar o rompimento dos restritos laços já existentes entre eles, inviabilizando de vez a possibilidade de futuras intervenções educativas.

3.2. Os objetivos de ensino

Embora o estagiário deixasse transparecer a intenção de avaliar os progressos dos alunos, não informou em que base pretendia ajuizar as aprendizagens concretizadas ao final da unidade de salto em altura. Na verdade,

seus depoimentos levavam a crer na assumpção de objetivos “pós-operativos”, ou seja, apesar de Inácio não os prescrever, computava os progressos que haviam sido realizados pelos alunos, como fruto de sua participação no processo ensino-aprendizagem. O apuramento *ex post facto* dos resultados da aprendizagem indicava que o processo de ensino se desenvolveria sem a intencionalidade previamente definida no que respeitava aos efeitos desejados da ação educativa.

A dimensão da turma se apresentava como a maior contingência ao planejamento do ensino, principalmente para um indivíduo que estava a ser introduzido no meio profissional sem a devida tutoria. Aliás, o quantitativo de alunos era constantemente referido pelo estagiário para justificar a dissonância claramente evidenciada entre proposições declarativas e procedimentais que, amiúde, se refletia em decisões pouco fundamentadas, quando não, contraditórias.

Inácio considerava humanamente impossível diagnosticar as capacidades discentes em uma turma tão numerosa. Assim, considerava-se limitado para formular o ensino plenamente adaptado às necessidades dos alunos.

Em vista do tratamento conferido por Inácio aos objetivos de ensino, do seu ponto de vista, era coerente a forma como pensava proceder (e que lhe era habitual) para, de alguma forma, justificar aos alunos de quê havia valido o seu empenhamento nas atividades propostas. Foi assim que ele informou comunicar e justificar, *a posteriori*, as metas de aprendizagem aos alunos. Na verdade, esta ação não atendia à intenção de dividir com os alunos o conhecimento dos critérios de êxito mas, ao que parecia, apenas dar-lhes a conhecer quanto haviam progredido face à participação nas atividades letivas.

Geralmente a gente faz toda a aula e, ao final da aula, a gente faz um apanhado geral, como volta a calma, para explicar o que aconteceu na prática. Fazer o embasamento teórico para eles ao final para eles terem uma comprovação ao final da aula do que eles fizeram e do que eles perceberam.

Eu diria que essa justificativa seria mais no final da aula do que antes do início da aula. Porque a gente tem uma dificuldade de locomoção da escola para a quadra. E eu perco muito tempo em fazer frequência e explicar esses dados iniciais da aula.

Como seria de supor, a hesitação de Inácio no estabelecimento das metas de aprendizagem na fase pré-interativa do ensino, inviabilizava a distinção de parâmetros de êxito que permitisse “explorar”, conscientemente, as capacidades individuais dos alunos. Somava-se a isso, o fato de Inácio interpretar o ensino diferenciado como um mecanismo pedagógico voltado apenas para valorizar a performance dos alunos ‘mais’ habilidosos.

Não [há objetivos diferenciados], eu não gosto de fazer divisões ou privilegiar aqueles que são 'mais' habilidosos e aqueles que são 'menos' habilidosos fiquem a mercê do Deus dará. Eu gosto de levar toda a turma com uma mesma rotina de abordagem (sic!), para aqueles que se sentem menos favorecidos participarem em igualdade de condições em relação aos 'mais' habilidosos.

A expectativa mais ressaltada no discurso de Inácio era que os alunos efetivamente participassem e se comprometessem com as práticas propostas. Isso ficou evidente quando o estagiário expôs de que forma percebia como os alunos haviam compreendido os objetivos que lhes eram transmitidos.

Bom, eu posso dizer, na satisfação pessoal de cada um, ao realizar determinado exercício, que ele conseguiu superar aquela limitação... Que eles se movimentem para realizar determinada etapa do contexto de aula (sic!).

Este, entre outros depoimentos, tornava claro a intenção de Inácio priorizar em maior grau o envolvimento dos alunos nas atividades, do que propriamente orientar o ensino para a consecução de efeitos conscientemente prescritos. Ainda que intentasse produzir contextos educativos que conduzissem a algum progresso qualitativo em termos de domínio do gesto desportivo, concomitantemente, estas consecuições não resultariam, necessariamente, de estratégias deliberadamente estruturadas com finalidades específicas, haja vista a desconexão verificada entre as componentes didáticas que, para conferirem caráter sistêmico ao planejamento, necessitariam estar mutuamente interrelacionadas.

3.3. Estratégias de ação

3.3.1. O ambiente de ensino e aprendizagem

Tendo em conta a extensão com que Inácio abordou as questões de disciplina e atenção dedicada pelos alunos em classe; somadas à patente dificuldade em gerir aquela numerosa turma, não parecia haver muitas dúvidas sobre o clima que reinaria no ambiente de ensino durante o desenvolvimento da unidade didática.

A estratégia de ocupar ao máximo os alunos nas atividades propostas, deu a entender que Inácio pretendia, com isso, amainar as interações negativas que se faziam notar tanto entre ele e os alunos que rotineiramente promoviam a disrupção em classe, quanto entre estes e os seus pares, haja vista a influência negativa que eles exerciam sobre os demais alunos.

Então, sendo uma proposta dentro da unidade de curso semestral e de uma certa forma atende como novidade. Uma experiência nova para eles. Eu acredito que os problemas com disciplina sejam minimizados, vão ser minimizáveis.

Todavia, a complexidade do contexto educativo reconhecida pelo próprio estagiário parecia exigir medidas cautelares alternativas, não bastando a crença em que o desenvolvimento de um novo conteúdo fosse capaz de, por si só, motivar a mudança radical do comportamento dos alunos, mobilizar suas capacidades volitivas e aglutiná-los em torno das tarefas de aprendizagem.

A intensa preocupação do estagiário em puramente reproduzir atividades que selecionara em fontes bibliográficas as quais havia tido acesso, deixava antever a possibilidade do estagiário vir a orientar sua atenção quase exclusivamente para a gestão das tarefas previstas em seu plano de ensino, em detrimento da atenção que deveria estar focada sobre o desenvolvimento dos alunos nas atividades, de modo a poder intervir pedagogicamente com vistas aos ajustamentos que se fizessem necessários à maximização das aprendizagens discentes.

3.3.2. As estratégias didáticas

Em toda a entrevista, Inácio não fez sequer um comentário sobre o conteúdo de salto em altura tesoura, nem mesmo qualquer referência sobre como pretendia sistematizar o seu desenvolvimento nas aulas.

Antes que tivesse início o procedimento de campo, Inácio recorreu a algumas fontes bibliográficas para colher subsídios que lhe permitisse estruturar o conteúdo e o ensino. Em diversas oportunidades o estagiário recorreu ao pesquisador no intuito de ter avalizado o plano de atividades que intentava levar à prática. Isso levava a crer que a omissão de referências ao conteúdo durante a entrevista, possivelmente, não se devesse propriamente ao desconhecimento sobre o mesmo, mas sim, poderia resultar da insegurança sobre o nível de domínio que pensava possuir sobre conteúdo, da falta de vivência prática na modalidade e/ou da inabilidade para sistematizar o conteúdo de ensino.

Como estratégia de ensino, referiu pretender desenvolver o conteúdo impondo pequenos desafios aos alunos, de modo que lhes fosse possível ultrapassá-los e, assim, sentirem-se motivados para novas investidas. Embora não tenha explicitado de que forma o faria, Inácio planejava transmitir o conteúdo, tirando proveito da ludicidade que tanto aliciava os jovens. Para tal referiu que recorreria ao que ele denominava de pequenos jogos de movimentos que, ao que parecia, se caracterizariam nos jogos de estafetas e contestes.

É, eu acredito que a melhor estratégia, mesmo não sendo só nessa unidade, seja de pequenos desafios e pequenos jogos de movimento, onde... o desafiar o próprio limite é... uma nuance a mais para que eles se sintam motivados a estar progredindo,

avançando dentro da unidade de curso.

Com o propósito de envolver e valorizar os alunos 'mais' habilidosos, pretendia conceder-lhes prerrogativas de agentes de ensino, no auxílio aos alunos que demonstrassem maior dificuldade na realização das tarefas pensando, dessa forma, ser possível controlar-lhes a conduta em classe.

A supervisão, acompanhamento e retroações seriam realizadas de forma indiferenciada, sem priorizar ou pretender conceder atenção especial a qualquer grupo de habilidade na classe. Intentava reagir às prestações dos alunos através de *feedback* orais, avaliativos e prescritivos, orientados individualmente aos estudantes e imediatamente as suas execuções.

3.3.3. Avaliação da aprendizagem

Inicialmente Inácio informou que concentraria a avaliação das aprendizagens no âmbito do domínio psicomotor. Face aos problemas que parecia enfrentar em classe, de forma muito subjetiva, mencionou que estaria atento à evolução dos alunos relativamente às aprendizagens realizadas no âmbito do domínio afetivo.

Assim, pretendia observar a evolução dos alunos 'mais' hábeis no que dizia respeito as suas relações com os demais colegas de turma, principalmente os 'menos' hábeis. Esperava, ainda, que os resultados que viessem a ser obtidos na unidade de ensino servissem para melhorar o sentimento de competência dos alunos com menores capacidades.

Adotou o modelo de avaliação observacional, através do qual acompanharia continuamente nas aulas a evolução dos alunos relativamente ao domínio procedimental do conteúdo. A análise dos progressos discentes seria realizada a partir de referências criteriosas tendo em conta a individualidade dos alunos, ou seja, a base biomecânica do gesto constituiria a referência para o exame das realizações, mas teria como outra referência o nível de entrada dos alunos.

É, primeiro o [critério] observacional (sic!); que já vai denotar que há uma modificação na atitude corporal em relação ao exercício. E segundo, na própria seqüência pedagógica apresentada, onde eles vão poder demonstrar também que o avanço está bem claro...

Eu acredito que a comparação do antes e do depois. Eu não sei se no nível dessa turma há maturidade para eles compararem o que eles apresentavam antes com o que apresentaram depois.

A importância atribuída por Inácio à conscientização dos alunos sobre os progressos alcançados na disciplina visava, não somente, elucidá-los sobre o potencial para realizar as práticas desenvolvidas nas aulas de educação física mas,

também, sublinhar que a efetiva participação e envolvimento nas atividades os conduziram automaticamente ao sucesso.

12. Perfil de Miguel

1. Características e Experiências Pessoais

Miguel cursava educação física em uma faculdade particular da cidade do Rio de Janeiro e havia sido indicado pelo professor encarregado de sua orientação *in loco*, que lecionava na mesma faculdade. Era previsto que concluísse o seu curso de graduação no final daquele ano letivo. Apesar disso, informou que já realizava o estágio naquela escola há quase um ano tendo lhe sido atribuída, em caráter extra-oficial, a responsabilidade pela lecionação da disciplina para algumas turmas do ensino fundamental, pelo qual percebia um *pro-labore*.

Até ao semestre anterior, o estagiário atuava sob a tutoria do docente efetivo da disciplina naquela escola. No período de realização do estudo estava ensinando classes do 2º segmento do ensino fundamental e ensino médio.

Como atleta, Miguel foi federado por pequeno clube da região sem, no entanto, se profissionalizar. Reportou, também, que realizava estágio no mesmo clube em que atuara, participando da comissão técnica responsável pela preparação física das equipes amadoras.

Nos últimos dois anos tinha realizado, no mínimo, um curso de formação na área de treinamento desportivo, que eram custeados com recursos próprios.

2. Descrição Sumária do Contexto de Ensino

Miguel atuava em uma escola da rede privada de ensino localizada numa zona urbana. Não obstante a instituição ser privada, a sua clientela provinha de famílias de classe média baixa.

Na estrutura organizacional daquela escola o ensino em regime coeducativo era preterido na disciplina de educação física, em favor de classes formadas unicamente por integrantes do gênero masculino ou feminino.

O espaço físico da escola era restrito, fato que condicionava a localização da quadra em uma área cercada de salas de aulas. O espaço de ensino era cercado por grades que, no entanto, não impedia a interveniência de outros alunos estranhos à turma. O início do desenvolvimento da unidade de ensino foi marcado por rigorosas intervenções do estagiário junto a estes alunos que, através de expressões pejorativas, risadas e apupos constrangiam as alunas que se encontravam na aula de educação física, comprometendo claramente o clima da aula.

3. Pensando a Unidade de ensino

3.1. Características gerais dos alunos e da turma

As primeiras reações de Miguel aos questionamentos que visavam uma diagnose sumária das alunas daquela turma denotavam a intenção de comunicar apenas predicados positivos. No entanto, o aprofundamento das diferentes temáticas presentes na entrevista de aprofundamento trouxe a tona problemas enfrentados pelo estagiário que contingenciavam algumas de suas decisões de planejamento.

Enquanto inicialmente evocara a uniformidade do potencial psicomotor das alunas, para justificar o projeto de tarefas indiferenciadas, avaliou que aproximadamente 80% da turma possuía níveis de habilidade acima da média. A formulação do juízo unímido sobre as capacidades discentes assentava-se na pressuposição da originalidade do tema central da unidade de ensino. Segundo ele, o fato do conteúdo ser inteiramente novo para a turma, acarretaria dificuldades similares para todas as alunas.

Após a observação do pré-teste defrontou-se com muitas incertezas sobre as reais capacidades de algumas alunas. Os juízos formulados com base nas experiências pregressas em atividades habitualmente desenvolvidas na disciplina, de momento teriam perdido o significado. Portanto, diante da imprevisibilidade, intuiu que todas as alunas encontrar-se-iam em pé de igualdade ante aquela atividade.

Foi interessante notar a inquietude de Miguel ao referir-se às características das alunas ‘menos’ habilidosas. Ficou patente seu escrúpulo em não deixar transparecer uma atitude discriminatória perante a constatação das limitações psicomotoras que se impunham às alunas ‘menos’ habilidosas.

Com certeza aí tem uma...não é a palavra certa uma discriminação, porque os alunos ‘mais’ habilidosos já têm a facilidade de executar, de fazer exercício, até o próprio jogo. Eles passam a ter mais vontade de fazer as aulas. Os ‘menos’ habilidosos ficam mais acanhados, entendeu?

A elevada capacidade cognitiva de algumas alunas em outras disciplinas curriculares fora contraposta ao potencial psicomotor, tendo o estagiário assumido este fator como diferenciador da habilidade e do interesse na disciplina de educação física. Assim, ele classificou as alunas bem sucedidas nas disciplinas teóricas entre aquelas que apresentariam maiores dificuldades na unidade de salto em altura.

“São os alunos que... aquelas garotinhas mais caladinhas. Aquela que nêgo¹⁰ chama

¹⁰ Nêgo: pessoas em geral

de cdf¹¹.”

Entre o nível de competência inicial apregoado por Miguel às alunas e o rendimento delas esperado, interpunha-se aspectos psicológicos que ele previa influenciar o clima da aula, com conseqüências para o tipo de participação e nível final das aquisições.

O medo e a insegurança diante dos desafios impostos pelas tarefas e o temor de julgamentos negativos por parte dos pares e de elementos externos à aula, poderiam constranger as alunas. Como exemplo disso, Miguel referiu que notava habitualmente nas aulas, a angústia de algumas alunas em serem preteridas, quando a escolha de equipes ficava a cargo das colegas de turma. O estagiário previa ainda que os procedimentos de registro da pesquisa poderiam contribuir para o acanhamento das alunas durante a realização das aulas.

O comportamento disciplinar das estudantes foi referido pelo estagiário como adequado. Ressaltava, no entanto, que as alunas que solicitavam dispensa da prática, geralmente acarretam problemas para o ambiente da aula. As dispensadas não participavam das atividades, mas lhes era imposto que observassem as aulas e fizessem relatórios. Muitas vezes, as conversas paralelas que mantinham durante as aulas e as intervenções negativas junto às alunas que tomavam parte na aula, incomodavam e acarretavam prejuízos para o ambiente de ensino.

A atenção dedicada pela *maioria* das alunas às instruções e atividades letivas foi considerada satisfatória por Miguel. Alegou que os questionamentos formulados pelas alunas durante as aulas serviam de base para este julgamento. Os distúrbios seriam acarretados, mais uma vez, pelas alunas dispensadas da aula. Estas alunas e outras que, amiúde, faltavam às aulas, foram referidas entre as que dispensavam menor atenção durante as lições. Na opinião do estagiário, a atenção dedicada às tarefas pelas alunas não era influenciada pelo nível de habilidade que estas demonstravam possuir nas atividades da disciplina.

A apreciação formulada por Miguel sobre a atitude das alunas face à disciplina foi bastante positiva. Sua conclusão baseava-se no nível de participação e dedicação por elas demonstrado nas aulas de educação física. Para ele, as alunas ‘mais’ hábeis pareciam gostar mais da disciplina, tendo em vista os predicados psicomotores dos quais desfrutavam. Este dote contribuiria para incrementar o empenhamento dessas alunas nas aulas. Em contrapartida, a atitude menos positiva

¹¹ CDF: “Cabeça de Ferro”; Adjetivo atribuído aos alunos que frequentemente obtêm os melhores resultados nas disciplinas teóricas; que estudam muito.

atribuída às alunas 'menos' hábeis se explicaria pelas suas evidentes limitações psicomotoras; pelo temor do julgamento negativo dos pares e, finalmente, pela sua manifesta susceptibilidade frente às dificuldades impostas pelas tarefas.

Estas diferenças não foram notadas pelo estagiário quando esteve em questão a atitude do aluno face ao conteúdo da disciplina. Ponderou que a predisposição para a realização de trabalhos teóricos bem como as intervenções junto ao professor no sentido de sanar as dúvidas sobre o conteúdo, constituiriam os elementos ratificadores desta percepção docente.

O estagiário ainda considerou positiva a sua relação pessoal com as alunas. A afetividade manifestada pelas alunas foi por ele evidenciada mediante destaque do clima que regia as interações informais entre os atores. Esta opinião era fortalecida porquanto percebia que as alunas não lhe endereçavam críticas pessoais e preservavam o respeito nas relações com o estagiário.

3.2. Os objetivos de ensino

Conquanto Miguel tentasse transmitir a idéia que os objetivos formulados contemplassem todos os domínios da aprendizagem, era evidente a primazia conferida às expectativas que recaíam sobre o domínio afetivo.

Entretanto, as metas de aprendizagem definidas para o domínio afetivo pareciam constituir mais uma exigência processual face ao ensino proposto por Miguel, que propriamente vinculadas a valores educativos relevantes para a formação das alunas. Era evidente sua preocupação em informar a participação das alunas, na expectativa que elas respondessem às suas ações de ensino com dedicação, abnegação, interesse e perseverança. No entanto, estas atitudes não estavam associadas ao domínio de um objeto concreto de aprendizagem, uma vez que ele não explicitava critérios de êxito em qualquer dos outros domínios de aprendizagem.

A falta de especificidade e clareza dos objetivos de ensino formulados por Miguel para o domínio psicomotor, certamente explicava o fato dele não os expor à partida no ensino, explicitamente aos alunos. Ao que indicou, a explicitação e justificação dos objetivos aos aprendizes aconteceriam factualmente durante o processo de ensino e aprendizagem, em função da percepção de discrepâncias das realizações discentes com o padrão intentado.

É, todas as minhas aulas eu procuro assim... explicar o melhor possível para eles, demonstrando e depois sim corrigindo o erro deles; E ensinando: “ _ O certo é assim e assado”. Até chegar ao ponto que eu quero, ache que esteja bom.

A justificação dos objetivos seria ainda condicionada pelo grau de complexidade que considerasse no conteúdo.

É, eu procuro justificar sim, mas em determinadas coisas não, entendeu? Eles... até eles próprios percebem o motivo. Agora, com as coisas mais complexas que sim. Aí eu paro, tento justificar porque eles estão fazendo aquele movimento, aquele exercício.

Os referenciais evocados por Miguel para asseverar como percebia a assimilação dos objetivos de aprendizagem pelas alunas, baseavam-se na percepção de suas condutas afetivas, cognitivas e comportamentais. Na prática, se traduziam no interesse assinalado pelas alunas através de perguntas enunciadas durante o desenvolvimento das atividades, da participação nas aulas, da manifestação comportamental nas alunas que indicavam a atenção dedicada às instruções e da resposta motora dos alunos em situação de prática.

Olha, pelo interesse deles. Pelo próprio interesse. Quando tu vê que o aluno está interessado e conseguiu efetuar um gesto motor; quando ele está ali em cima de você perguntando, prestando a atenção.

O alcance dos objetivos de aprendizagem pelas alunas seria comunicado através de manifestações verbais ou não-verbais de modo a indicar-lhes positiva e claramente a sua concretização.

As metas de aprendizagem foram formalizadas de modo indiferenciado para toda a turma. Tal procedimento foi justificado face à originalidade conferida ao conteúdo, ou seja, por tratar-se de um conteúdo inédito na disciplina, o estagiário considerava legítimo a adoção de critérios de êxitos indiferenciados, uma vez que o conteúdo constituía uma novidade para todas as alunas.

À partida restringiu o alcance dos objetivos a 80% da classe, admitindo que as restantes não cumpririam os critérios mínimos exigidos na unidade de ensino por habitualmente serem faltosas(fato que, intuía, se repetiria no desenvolvimento daquela unidade de ensino), não demonstrarem interesse pela atividade, por temerem o risco que a atividade impunha, ou, simplesmente, por se envergonharem devido a estarem sendo filmadas.

3.3. Estratégias de ação

3.3.1. O ambiente de ensino e aprendizagem

Miguel demonstrou a preocupação em prover o processo de interação pedagógica com uma atmosfera positiva, embora mediante certas circunstâncias, referisse recorrer a meios considerados ortodoxos para controlar ou arregimentar algumas alunas.

O estagiário previa motivar as alunas através de “elogios” e “aplausos” enunciados durante a realização das atividades. Declarou a intenção de propor atividades constituídas por elementos lúdicos, de modo a despertar o interesse das alunas pelo conteúdo. Miguel não pretendia fomentar comparações entre as estudantes, fator que influenciava a natureza de suas estratégias didáticas, como será referido mais adiante.

Para manter o ambiente propício às aprendizagens intentava fazer uso do diálogo com as alunas, evitando apoiar-se em atitudes demasiado drásticas. Fez menção, inclusive, ao estabelecimento de uma atmosfera de cumplicidade com os alunos, que fazia lembrar o habitual comportamento do professor-estudante nos ambientes simulados em que este tem por missão desenvolver o ensino para uma classe composta por colegas de formação, ou mesmo, em situação de estágio supervisionado para classes reais. Mediante tais circunstâncias, verifica-se comumente o ensinante a solicitar a colaboração dos companheiros ou alunos (conforme o contexto), de modo que a aula transcorra a bom termo. Da mesma forma, naquele contexto, ilustrou a possibilidade de recorrer a procedimento similar.

_ Se tiver [indisciplina] eu pretendo chamar e conversar, entendeu? Falar: ‘ Oh!, não é assim, vamos ajudar o professor aqui a executar o trabalho.’ Desse modo, conversando, sem tomar atitudes mais drásticas.

Em contrapartida, aludiu a possibilidade de adotar procedimentos coercivos que pareciam frequentar o seu rol de estratégias para controlar o comportamento das alunas em classe, sem considerar que a imposição de autoridade, da forma pretendida, poderia contribuir para rupturas do clima e espontaneidade dos alunos em classe.

Embora tencionasse atrair algumas alunas que resistiam à participação nas aulas de educação física, não descartava a possibilidade de expulsá-las do espaço de ensino se porventura viessem a comprometer a atenção da classe durante as aulas.

Outro recurso utilizado por Miguel para introduzir veladamente sua autoridade em classe, consubstanciava-se na atitude de ressaltar a importância da disciplina para a promoção dos alunos no seu percurso escolar. Ele costumava proclamar a possibilidade de reprovação das alunas na disciplina, de maneira a mantê-las disciplinadas, atentas e participantes.

Tem outras turmas que reclamam: ”_Ah! Porque não faço educação física? Não reprova.!” Eu falei “_ não é bem assim, reprova sim.”

3.3.2. As estratégias didáticas

As referências de Miguel relativamente ao tratamento que pretendia dispensar ao conteúdo, bem como a descrição das estratégias para o seu desenvolvimento, deixava entrever as limitações do estagiário no que dizia respeito ao conhecimento técnico do conteúdo, assim como, em articular o projeto das ações de ensino com o conhecimento pedagógico que, seria suposto, havia adquirido no decurso de sua formação universitária.

O estagiário foi evasivo quando solicitado a exercitar a sua capacidade de antecipação sobre o trato que seria conferido ao conteúdo durante o desenvolvimento da unidade didática. Ao contrário, como subterfúgio, aludia sempre as atividades de carácter genérico que seriam postas em prática, visando o desenvolvimento da coordenação motora geral das alunas.

A exemplo do que ocorreu quando foi interrogado acerca da formulação dos objetivos de aprendizagem para a classe, também as questões relativas às estratégias didáticas foram remetidas para o plano procedimental mais elementar, traduzindo-se unicamente em descrições de exercícios que pretendia implementar durante o processo ensino-aprendizagem.

Seus depoimentos refletiam a intenção de dividir a parte central da aula em dois momentos. No primeiro momento proveria à classe exercícios educativos que particularizariam elementos do salto em altura para depois, então, trabalhar a prática do salto propriamente dito. No entanto, os supostos educativos que foram descritos se afiguravam como atividades coordenativas gerais e desarticulados do conteúdo central da unidade de ensino.

Como já foi referido, Miguel intentava transmitir o conteúdo mediante o desenvolvimento de atividades lúdicas, porquanto esperava, dessa forma, mobilizar a atenção e o interesse das alunas e, conseqüentemente, mantê-las participantes nas atividades letivas da unidade de ensino.

Embora não se fosse verificar nesta oportunidade, Miguel referiu que habitualmente costumava também desenvolver o conteúdo através de aulas teóricas.

As demonstrações serviriam tanto como veículo de apresentação inicial da tarefa, quanto como recurso para as retroações que visavam clarificar os critérios de êxito nas tarefas. Preocupava-se ainda em adequar sua linguagem ao nível de compreensão das alunas.

...falando as palavras claras, entendeu? Que eles entendam, e não palavras difíceis.

Palavras bem do vocabulário deles, para que eles entendam e demonstrando, sempre demonstrando.

Ainda que previsse o fornecimento de *feedback* indiferenciado para toda a classe, deixava transparecer a intenção de dedicar maior atenção às alunas ‘menos’ hábeis. Respeitando este propósito, conjecturou sobre a possibilidade de emitir o *feedback* combinado com demonstrações, aproximação e contato físico além da supervisão mais apurada das práticas dessas alunas.

Os ‘menos’ habilidosos são aqueles que toda hora você tem que corrigir, você vê que há dificuldades em executar o exercício, o educativo, seja o que for. Aí você fica juntinho. ...Eu procuro corrigir demonstrando o certo, entendeu? Até ir lá e ter contacto com o aluno. ...Parar do lado dele, explicar direitinho.

Este recurso aparece como o único mecanismo diferenciador nos procedimentos de ensino previstos pelo estagiário. No mais, tanto os objetivos de aprendizagem, quanto às tarefas enunciadas eram idênticas para todos os alunos, independente de reconhecer previamente as dificuldades de que eram portadoras uma parcela das alunas. Porquanto, buscava, através de mecanismos compensatórios, controlar e atenuar possíveis tensões geradas pelo sentimento de incapacidade comum às alunas ‘menos’ habilidosas. Assim, Miguel evitaria comparar as prestações das estudantes e evidenciar erros nas suas execuções, sempre que esta atitude contrapusesse as realizações das alunas ‘menos’ hábeis com as de outras colegas de turma.

Miguel, mediante o dilema de como estruturar o ensino, optou por minimizar o grau de exigência das atividades que, se por um lado priorizavam o potencial das alunas ‘menos’ hábeis, por outro lado, notoriamente se revelariam pouco desafiadoras para as alunas dotadas de maiores capacidades motoras.

3.3.3. Avaliação da aprendizagem

Ao que referiu, sua avaliação se daria através da observação processual dos comportamentos discentes nas tarefas realizadas em aula. Para o estagiário, o estabelecimento de um ambiente formal de avaliação não se justificava, pois o conhecimento que supunha possuir sobre as alunas habilitava-o a proceder informalmente à avaliação.

Cada professor tem o seu modo, ainda mais eu que conheço a turma, entendeu? Se eu não conhecesse a turma, aí sim teria que ter um método para avaliar mais rigidamente. ...Você não precisa botar uma coisa muito padronizada para você ter a certeza.”

Os critérios adotados por Miguel para avaliar as alunas evidenciaram claramente o foco de seu interesse com o desenvolvimento do ensino. Verificava-se nitidamente que o estagiário priorizava a participação das alunas nas atividades

sem, no entanto, associar este envolvimento com o efetivo domínio do conhecimento em termos procedimentais.

Para as alunas medianas e ‘menos’ hábeis prevaleceriam os critérios concernentes ao domínio afetivo, mediante o qual, além da participação, importava a valorização de suas atitudes relativamente à natureza de seu envolvimento nas tarefas de aprendizagem e o esforço mobilizado para “tentar aprender”.

Eu ia avaliar em todos os critérios possíveis (sic!). No caso deles, na força de vontade, no desempenho, na dedicação ... Você vê, você sente. Como eu falei ainda há pouco, você sente que o aluno está dedicado, quer alcançar um objetivo, quando ele está ali em cima de você, te perguntando algo...sempre tendo as dúvidas.

Questionado sobre o que significaria o termo “desempenho” por ele referido como critério a ter em conta na avaliação daqueles alunos, definiu-o:

Desempenho eu considero com aquela pessoa que está com força de vontade de executar os exercícios, entendeu? Não é porque ele errou ou não errou, mas está ali, o desempenho, ali fazendo ou tentando melhorar, entendeu? Se está fazendo errado está tentando melhorar, não está assim...se constrangendo, se fechando.

Curiosamente, estes critérios não serviriam de referência para avaliar as alunas mais capazes naquela unidade de ensino. As expectativas alimentadas por Miguel sobre as capacidades dessas alunas as isentariam do julgamento que seria imputado ao restante da classe.

As ‘mais’ habilitosas eu não vou ter assim... critério específico. As mais habilitosas, assim... você que conhece você já vê ali, no demonstrar do exercício. Tu ensinando, tu já vê quem se sobressai.

A postura do estagiário neste momento tão significativo do processo ensino-aprendizagem não só deixou evidente o efeito das expectativas docentes no ensino da educação física, como dramaticamente leva a refletir sobre a influência que ela pode ter sobre o processo educativo e, por extensão, sobre as percepções e atitudes dos alunos expostos a tais ambientes.

Como já foi referido anteriormente, verificou-se ainda a possibilidade da avaliação ser utilizada como instrumento de coerção para fomentar a participação dos alunos nas aulas. Embora não demonstrasse a intenção de empregá-la dessa forma na turma em questão, foi referido pelo estagiário como uma estratégia praticada em outras turmas. Assim, a avaliação extrapolava a sua função pedagógica de controle e retificação do processo ensino-aprendizagem, para se constituir em recurso de pressão sobre as discentes, com vista a impor-lhes o respeito pela disciplina e mantê-los comportados e “receptivos” à transmissão dos conteúdos.

13. Perfil de Júnior

1. Características e Experiências Pessoais

Júnior concluiria a sua licenciatura no final daquele semestre letivo. Ele realizava sua formação em uma instituição privada de ensino, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Sua seleção para a pesquisa foi realizada através de contactos com a coordenação pedagógica do curso de graduação e contou com o aval de outros professores da instituição.

O estágio realizado naquela escola constituía a última etapa da formação profissional. A sua conclusão significaria o cumprimento das exigências requeridas para a habilitação na área curricular. O estágio supervisionado havia rendido quase um ano de experiência no ensino fundamental, pois Júnior já cumprira outro estágio ensinando classes do primeiro e segundo ciclos desta fase de ensino. Reportou, ainda o estágio extracurricular, no ensino médio em uma instituição de ensino particular

Nos últimos três anos, Júnior havia participado de três cursos de extensão na área de educação física escolar e de *fitness*. Estes cursos foram realizados à custa de investimento pessoal .

Júnior revelou um currículo bastante significativo de participação no desporto de alto rendimento. Ele era federado por um grande clube da sua cidade e competia há mais de 5 anos em campeonatos oficiais de uma modalidade desportiva de salão. A equipe a que estava integrado estava cotada entre as melhores do estado e freqüentemente obtinha resultados expressivos nas competições nacionais.

Foi interessante notar a forma como Júnior explorava aquela oportunidade de estágio, para experimentar as propostas pedagógicas que haviam sido transmitidas durante o período de formação profissional e com as quais se identificava. As suas propostas de ensino contemplavam um conjunto de estratégias e alternativas pedagógicas que, quando levadas a campo, eram motivo de constante experimentação. Isto, na prática, se traduzia pelo compromisso de continuamente ajuizar a coerência e eficácia dos meios implementados, com vista à obtenção dos efeitos educativos desejados, os quais eram avaliados em função da mudança de comportamento do aluno.

Consoante esta postura, Júnior **(a)** idealizava e punha em prática ações que tinham por finalidade desenvolver o ensino, à luz de propostas pedagógicas menos ortodoxas (interdisciplinaridade, educação pelo movimento, atribuição de poderes

aos alunos sobre decisões pedagógicas, valorização da interlocução com o aluno) que, apesar de nem sempre serem corretamente implementadas, indicava a crença e convicção de Junior sobre o valor destas alternativas pedagógicas; **(b)** refletia sobre a consistência de sua capacidade diagnóstica, mediante contínua avaliação da compatibilidade entre os objetivos que propunha e a capacidade de alcance pelos alunos; **(c)** analisava os efeitos de suas condutas de ensino sobre os comportamentos de aprendizagem dos alunos.

A atitude permanentemente reflexiva do estagiário motivava-o, mesmo diante do fracasso, a perseverar na busca de alternativas que lhe permitissem conduzir o ensino, consoante as concepções que acreditava serem significativas.

2. Descrição Sumária do Contexto de Ensino

A escola onde Júnior realizava seu estágio acadêmico estava localizada numa área nobre da cidade do Rio de Janeiro. Tratava-se de uma escola pública que atendia prioritariamente a jovens provenientes das favelas e outros bairros pobres. A exemplo de outros contextos em que decorreu este estudo, os bairros dos quais provinha a maioria dos alunos, reconhecidamente incluíam-se no raio de influência do crime organizado. O curto período de envolvimento naquele contexto escolar foi suficiente para observarmos a difícil incumbência que constituía a educação daqueles jovens para a direção escolar, professores e demais agentes educativos.

Como seria de esperar, o ambiente escolar era fortemente influenciado pela cultura marginal característica das localidades de onde provinham os jovens. Esta cultura se manifestava significativamente disseminada no meio estudantil, obrigando os agentes escolares a se adaptarem, se desejassem que suas intervenções educativas surtisser algum efeito sobre aqueles jovens.

O meio do qual provinham os estudantes obrigava-os ao amadurecimento prematuro. As histórias de vida daquelas crianças (muitas delas aterradoras) surpreendiam mesmo os agentes de ensino mais experimentados. O meio social do qual provinham havia-lhes moldado as condutas e a personalidade. Muitas vezes estes alunos respondiam com agressividade às intervenções que tinham por finalidade educar-lhes conduta. Se comunicavam fazendo uso de expressões de baixo calão, bem como utilizavam muitas gírias, comuns no meio marginal no qual se viam obrigados a conviver. Demonstravam comportamentos muito instáveis face a intervenções educativas que colocassem em causa as suas condutas habituais.

Para muitos daqueles jovens, a escola representava um espaço de refúgio,

onde se misturavam a liberdade e o poder coercivo exercido pelo crime organizado. A enorme carência afetiva que demonstravam exigia, como melhor estratégia para “tocá-los”, a imersão no seu mundo e cultura; a demonstração de afetividade, compreensão e a constante valoração do esforço e envolvimento empreendido nas atividades escolares, independente destas refletirem sucessos efetivos.

A turma em questão era composta por 18 alunos, em regime de ensino co-educacional. A faixa etária dos alunos, já adolescentes, correspondia ao nível de ensino que cursavam e não se observou variância significativa da idade em relação ao padrão do grupo.

A estruturação do quadro de horários daquela escola previa a aglutinação de turmas nas aulas de educação física. Assim, cerca de três a cinco turmas realizavam as aulas da disciplina simultaneamente. O grupo de estagiários que atuava na escola, reagrupavam os alunos, em função do interesse pelas atividades oferecidas ou pelo nível de desenvolvimento dos mesmos. Para a realização deste estudo foi escolhido o horário que Júnior reunia a totalidade dos alunos de uma mesma turma.

No que dizia respeito às condições estruturais e materiais da escola, esta era dotada de uma pequena quadra desportiva que se encontrava em mau estado de conservação. O seu piso, completamente irregular e onde se verificavam zonas de afundamento e grandes desnivelamentos, oferecia riscos à integridade física dos estudantes e, não raro, acarretava pequenos acidentes, em consequência destas condições.

Como o espaço não era dimensionado para receber todas as turmas que realizavam as aulas de educação física em um mesmo horário, espaços como o estacionamento, pátios sociais e espaços públicos exteriores a escola eram utilizados pelos estagiários para a prática das atividades letivas. O material de uso corrente disponibilizado aos estagiários era insuficiente para a enorme demanda de alunos que afluíam para as aulas de educação física, em consequência do sistema de horários praticado pela escola.

3. Pensando a Unidade de Ensino

3.1. Características gerais dos alunos e da turma

O nível de habilidade da turma, ainda que avaliado por Júnior como razoável (mediano), não se interpunha como obstáculo entre os objetivos previstos e as consecuições da quase totalidade dos alunos. Ao que referiu, a natureza e o nível de complexidade dos objetivos de aprendizagem não representariam grandes

dificuldades para os alunos.

Júnior julgava que o fator psicológico e a atitude dos alunos perante a tarefa se apresentariam como maiores condicionantes para a concretização final das aprendizagens. A disciplina, o nível de atenção e de envolvimento nas tarefas, se encontrava altamente dependentes da forma como viesse a gerir o ensino e a dimensionar as exigências da tarefa às capacidades iminentes aos alunos.

Depende muito do que você está propondo. Quando você passa aquele tipo de atividade que requer uma habilidade muito maior, os ‘menos’ habilidosos eles abrem¹². E fica um pouco difícil de você controlar. ... Pode ser também que o grupo de mais habilidosos vão abrir também; que eles abrem quando você passa uma atividade que requer pouca exigência de habilidade motora, física deles, eles também se afastam.

Quando você passa uma atividade que requer maior exigência, os alunos ‘mais’ habilidosos dão atenção e querem mostrar que conseguem fazer aquilo... e os ‘menos’ habilidosos ao contrário. E quando você inverte as coisas acontece justamente o contrário.

O nível de interesse que o conteúdo despertaria nos alunos, constituiria um indicador prévio da atenção dispensada por às tarefas de aprendizagem.

Bom, dependendo, dependendo da unidade ou do tema da aula, ...se for uma coisa que está dentro da realidade deles, a gente consegue associar isso. Com certeza eles dão grande atenção ao conteúdo, ao que a gente está passando, o que a gente tenta passar para eles. Mas quando não, com certeza abrem.

Júnior reportou ser muito boa a sua relação com os alunos. Apesar de identificar diferentes padrões de comportamento entre os alunos ‘mais’ e ‘menos’ hábeis, percebia a grande afetividade que os jovens manifestam por ele. Sob seu ponto de vista, os ‘mais’ habilidosos externavam mais este sentimento. Referiu que, em geral, os alunos sempre se mostravam solidários com o professor, mesmo nas situações mais adversas que envolviam o comprometimento em atividades extracurriculares pouco comuns e desconfortáveis como, por exemplo, limpar os banheiros ou capinar o entorno da quadra desportiva.

Eles têm uma afinidade muito grande comigo e eu também. Pelo pouco tempo que eu estou trabalhando com eles, eu... gosto muito das crianças. Eles também contribuem fantástico assim... outro dia fizemos um evento na escola, que estava muito mato na escola... “_ Ah! Vamos capinar, vamos fazer isso!”. Eles sempre se propõem. “_ Não professor, vamos ajudar o professor vamos lá, vamos lavar o banheiro”. E eu acho que... até o trabalho que eu vejo eles desenvolvendo aqui na escola é em cima disso mesmo. Foi até isso que o coordenador e o diretor passou para a gente. Não só passar esses subsídios psicomotores, mas como dar ênfase também nessa questão da afetividade. ...Acho que, com isso, é uma das coisas que eles mais desenvolveram nesse período que eu estou aqui.

Como se pôde depreender, as características sócio-econômica dos alunos e a filosofia pedagógica adotada pela escola, demandavam que o estagiário trabalhasse

¹² Abrem (abrir): gíria utilizada popularmente que significa “ir embora”, “partir”, “abandonar um local ou ambiente”.

no sentido de obter a confiança e a afetividade dos alunos, para posteriormente intervir de forma mais significativa na sua educação. Embora Júnior já percebesse progressos substanciais na atitude dos alunos, o domínio afetivo constituía um plano de permanente intervenção.

Para Júnior os alunos gostavam muito da disciplina. Embora percebesse que os ‘mais’ hábeis, mais uma vez, externassem mais este sentimento, julgava que os alunos ‘menos’ hábeis, conquanto não manifestassem a mesma eloquência, apreciavam a disciplina na mesma intensidade. Somava para a atitude positiva dos alunos perante a disciplina, o fato deles encontrarem ali um ambiente receptivo e acolhedor que contrastava com a realidade hostil do meio em que viviam.

Eles são fantásticos. Eles gostam muito, muito mesmo.São crianças carentes e necessitam desse lado afetivo. As vezes até mais do que esse lado psicomotor. Eles precisam muito desse lado afetivo e aí eles tentam sair um pouco daquela realidade da... da... comunidade carente, e vêm para cá tentar enxergar uma outra realidade diferente. Então eles adoram a disciplina, eu acho que eles se identificam muito com a matéria.

Destacou que estava imbuído em atrair para as atividades letivas alguns alunos que, apesar de comparecerem ao espaço de aula, se mostravam resistentes à participação. Porém, face ao contexto em que as aulas transcorriam (muitas turmas em simultâneo, muitos alunos nas turmas, não haver obrigatoriedade de frequência na disciplina, etc.), sentia-se impotente perante tal desafio.

Foi notável verificar a clarividência da opinião de Júnior relativamente à diagnose sobre a atitude dos alunos face ao conteúdo da disciplina. Colocou em causa a atracção dos alunos pela educação física, face às incertezas, se estes valorizavam o conteúdo, pela importância para sua formação académica, ou apenas a consideravam como mais um espaço para a diversão e o lazer. Chegou a conjecturar, como se fosse o único a enfrentar tal problema, sobre a sua suposta incapacidade para transmitir aos alunos os objetivos e o valor da disciplina para a formação pessoal dos alunos.

Eu acho até uma grande falha minha como professor, não sei se de outros professores, é não mostrar para eles o quanto... não conseguir mostrar... não é nem [conseguir] mostrar, a gente mostra, mas se eles não conseguirem atingir direto, atingir direto mesmo, o quanto aquilo é importante para ele... fazendo com que eles atribuam importância a educação física como se fosse matemática, uma aula de física... essa importância mesmo. Então é um pouco difícil isso, de você observar na turma, entendeu?... Alguns sim, associam. Tem como você ver, mas a grande maioria não. Isso é uma grande falha, assim, até no processo de ensino-aprendizagem que você... analisa, analisa, você fala realmente: “Realmente eles dão essa importância ao conteúdo mesmo, ou eles estão fazendo isso aqui como lazer?” Fica uma incógnita, uma dúvida. Gera uma dúvida realmente grande.

Júnior identificou que o valor anexado por alguns alunos à prática de

atividade física se referia à importância atribuída à manutenção da saúde e, como seria de esperar naquela clientela, um meio de ascensão social. Eram estes os valores que reconhecia mediante a interlocução com os alunos.

_ É professor, eu não faço nenhuma atividade física. Vou ficar gordinho.

_ Ah! Professor, estou na escolinha, aprendendo a fazer isso, estou bem, vou para algum clube. Será que eu vou conseguir ser alguém na vida? Vou conseguir ser... sei lá, um Romário, um Ronaldinho; vou conseguir fazer disso, dessa escolinha de futebol ou de vôlei um trabalho para sustentar a minha família, ter uma profissão?

3.2. Os objetivos de ensino

O objetivo de ensino estabelecido por Júnior foi enunciado com base em critérios qualitativos, uma vez que a sua concretização se traduziria no domínio do gesto desportivo pelos estudantes, independente da performance quantitativa que viessem a alcançar com a sua execução.

O estagiário previa o estabelecimento de metas distintas para diferentes grupos de aluno.

Isso aí com certeza; eu tenho sempre objetivos diferentes. Porque até mesmo por aquele processo de individualidade biológica, cada ser é um ser. Então pretendo sempre fazer com que o pequeno grupo [‘menos’ hábeis] chegue mais próximo daquele grupo daquele grupo que está mais avançado.

A intenção de diferenciar as metas de aprendizagem para os alunos de distintos estratos de habilidade na turma, carecia do enunciado de critérios objetivos que permitissem uma representação operacional das exigências que fundamentariam a avaliação diferenciada das realizações discentes.

O processo ensino-aprendizagem era tido como um espaço de experimentação, no qual o estagiário procedia a sucessivos ensaios visando adequar as exigências dos objetivos de aprendizagem, às reais possibilidades do aluno.

Bom, eu tenho, sempre quando eu termino a aula, uma avaliação que eu faço. Não com a minha, mas com os alunos; e através disso eu determino aquele grupo que atingiu o objetivo e outro não. Tento minimizar isso fazendo com que o meu próximo objetivo que vou propor a turma seja um pouco mais adequado... não àqueles que chegaram lá na frente, mas sim àqueles que estão atrás e que ficaram num nível mais baixo.

Júnior deu a entender que a sua proposta diferenciadora contemplaria, principalmente, a intervenção junto aos alunos ‘menos’ competentes, de modo a prover-lhes informações e situações de aprendizagem que lhes permitisse, minimamente, caracterizar o gesto desportivo. Assim, os critérios de êxito dos objetivos abrangiam desde a caracterização elementar do salto tesoura à sua execução fluente e coordenada, denotando domínio em níveis taxionômicos

psicomotores mais elevados.

Júnior fez questão de acautelar a pretensão de facultar também aos alunos ‘mais’ habilidosos a possibilidade destes realizarem progressos na unidade didática. Temia que a assumpção de metas distintas para estes alunos fosse interpretada como uma postura tecnicista, em que a valorização do desempenho de alguns alunos se sobreporia à intenção de facultar condições de aprendizagem pertinentes às capacidades individuais de seus alunos. Esta sensibilização demonstrada pelo estagiário, refletia a influência das críticas frequentemente enunciadas pela área pedagógica dos cursos de licenciatura, as quais condenam o desenvolvimento da educação física escolar sob o enfoque do rendimento e da performance e prega seu desenvolvimento sob uma perspectiva educacional e humanista.

E os ‘mais’ hábeis não fazendo com que eles estabilizem, dando subsídios para que eles possam chegar um pouquinho mais além. É claro que a gente não está querendo formar atleta. Acho que não é o meu interesse mesmo com esse trabalho; formar atleta. É mesmo desenvolver um trabalho diferenciado do que eles vêm vivenciando aqui na escola.

Júnior relatou que, ao explicitar as metas de aprendizagem aos alunos no início da, costumava promover, uma explanação verbal sobre a natureza do desafio colocado à turma, sendo esta sempre procedida por demonstrações práticas. Justificava os objetivos, levando os alunos a refletirem sobre o tema que estivesse sendo abordado, parecendo explorar esse momento para trabalhar o conteúdo com outras finalidades educativas.

Primeiro dou uma explicação teórica e depois, associada a essa explicação teórica, junto a explicação prática, mostrando para eles o quanto aquilo seria importante para eles... Sempre fazendo que eles desenvolvam uma análise crítica comigo... sobre o tema que a gente está abordando, não esquecendo da questão da interdisciplinaridade perante as aulas.

Como ficou explícito em excerto anterior, o estagiário informou ser corrente reunir a classe no final das aulas para discutir e informar as consecuições aos alunos. Ainda sim, opinou com convicção que boa parte da turma não percebia os objetivos de ensino. Diante desta constatação, conjecturava se isso se devia à sua suposta incapacidade para transmitir aos alunos as metas a perseguir, ou se esta suposta falha seria consequência de algum lapso na sua formação acadêmica.

Não, não, com certeza não. Nem todos os alunos conseguem perceber esses objetivos. Vou dar... uma falha... não sei se seria uma falha minha como professor ou do próprio processo de ensino [acadêmico], que não fornecem para gente ferramentas que possam... não tenho a palavra adequada para falar para você, mas que facilite isso, essa forma de a gente mostrar para eles... Para perceber mesmo que eles pegaram.

Júnior alegou basear-se nas prestações e comentários enunciados pelos

alunos para se certificar que realmente haviam compreendido as metas de aprendizagem e, portanto, trabalhariam no sentido proposto. O estagiário demonstrava valorizar em alto grau a interlocução com os alunos, se valendo deste procedimento para obter informações que permitissem (re)orientar a prática pedagógica.

3.3. Estratégias de Ação

3.3.1. O ambiente de ensino e aprendizagem

Júnior dava a entender que já havia empreendido esforços para o estabelecimento de laços afetivos com os alunos, de modo que, o sucesso deste empreendimento permitiu-lhe, minimamente, acordar com os alunos formas de conduta em aula, para que o ensino se desenvolvesse sem maiores atribulações.

Porém, face à instabilidade psicológica dos alunos, Júnior se manteria permanentemente atento aos seus comportamento.

Mesmo avaliando positivamente o seu relacionamento com os alunos, o professorando referiu estar sempre em vigília para não perder o controle do grupo. Diante de situações que exigissem o controle disciplinar, percebia-se a intenção de lançar mão de intervenções que não comprometessem ou desestabilizassem o clima relacional.

Com essa turma que a gente está trabalhando ... nunca tive nenhum problema de indisciplina. Mas a gente tem que estar preparado para qualquer tipo... eu acho... não sei... então cada dia é uma coisa, cada aula, de acordo com as crianças, é uma história diferente.... Sou maleável, totalmente, até um certo ponto. Mas também tem uma hora que a gente tem que restringir... tem que falar um pouquinho mais alto, tem que passar um pouco mais de seriedade. ...Mas com essa turma especificamente... eles não têm um limite. Eles sabem quando eu estou olhando meio de cara feia assim para eles, entendeu? Quando eu olho sério para eles, então eles respeitam e eu nunca tive nenhum problema de indisciplina com essa turma.

O ambiente de ensino bem como as relações entre os seus atores, aparentavam ser fruto de intensa e constante negociação. A escola dava a opção aos alunos de não participar das atividades caso não desejassem. Portanto, havia que tirar proveito do gosto dos alunos pelas atividades da disciplina e, cedendo em algumas coisas, tentar envolver o maior quantitativo discente nas aulas de educação física.

Júnior pretendia tirar proveito da motivação que os alunos demonstraram pela atividade de salto em altura. Não obstante transportasse para a prática a intenção de constantemente atuar sobre os valores afetivos dos estudantes, referiu que trabalharia para estabelecer um ambiente predominantemente voltado para a

orientação das aprendizagens discentes, sempre motivando os alunos para o domínio do conhecimento no plano procedimental. A atmosfera lúdica sob a qual pretendia implementar o desenvolvimento das tarefas, não comprometeria a ênfase sobre o desenvolvimento técnico da modalidade desportiva.

Sempre seguindo uma progressão pedagógica. Dando atividades que possam fazer eles evoluírem ao nível de motricidade, de desenvolvimento psicomotor. Dando atividade mesmo; trabalhando sempre o lado lúdico. A gente está tratando de uma turma que pode se introduzir mais de técnica. Eles já estão na idade, já estão preparados para isso.

3.3.2. As estratégias didáticas

Júnior havia sido bastante ousado na projeção das metas naquela unidade de ensino. Entretanto, esta ousadia repercutiria em muitas incertezas ao planejar o processo instrucional requerido para o cumprimento dos objetivos. Assim, ao ser questionado sobre as estratégias didáticas que conduziriam às metas de aprendizagem, Júnior remeteu esta decisão para o plano mais operacional do planejamento, ou seja, deixou claro que algumas de suas decisões seriam conjecturadas ao planejar efetivamente as suas aulas.

Bom, isso é até uma questão que eu, que eu... assim... eu prefiro analisar um pouco quando eu for realmente elaborar todo o outro planejamento das aulas. Mas eu pretendo, eu tenho em mente trabalhar um pouco global ... e depois eu faço um pouco o parcial... Não jogando eles a executarem... a fazerem um tipo de competição... fazendo global, motivando mais um pouco; depois a gente faz um parcial puro e, relativamente, a gente vai aumentando.

A hesitação do estagiário ante a tarefa de antecipar a linha mestra de intervenção pedagógica, deixava evidente a limitada capacidade para mobilizar os conhecimentos técnicos e pedagógicos necessários ao delineamento da ação educativa.

Decerto, ficou evidente que Júnior vinculou o método global ao propósito de promover contextos mais motivadores, enquanto a abordagem analítica serviria para trabalhar, mais amiúde, desenvolvimentos técnicos mais críticos. Estava subjacente, a idéia que a abordagem analítica do conteúdo fomentaria a comparação das realizações entre os estudantes, ocorrência que Júnior pretendia evitar.

Prevejo estratégias muito diferenciadas. Mas não fazendo com que eles percebam isso, entendeu? Meu grande objetivo é... não diferenciar [não evidenciar] que para gente tem esse grupo dos 'mais' habilidosos e 'menos' habilidosos. ...não quero que eles percebam isso. Então por isso que a gente vai começar no global, depois passando pelo parcial e sempre tentando minimizar isso. Com que eles não percebam.

Conquanto discursasse sobre suas pretensões em colocar em prática uma proposta de ensino diferenciado, tudo parecia indicar que este não passaria dos mecanismos de ajustamentos unicamente, expressos, através de incursões

instrucionais individualizadas, face à natureza da prestação dos alunos oriundos dos distintos grupos de habilidade.

Eu pretendo sempre seguir certos tipos de progressão pedagógica... que não desmotive os mais fracos e nem faça com que os mais fortes, os 'mais' habilidosos, não se sintam desmotivados pelos exercícios ... serem fáceis mesmo. ... Não quero favorecer um grupo com atividades em nível de motricidade.

Em momento algum Júnior chegou a mencionar a possibilidade de recorrer a ambientes que contemplassem a existência de contextos de ensino diferenciados por tarefas. Percebia-se o conflito do estagiário, enquanto buscava alternativas que lhe proporcionasse os meios para adequar o ensino às características e necessidades dos estudantes e, ao mesmo tempo, permitisse manter alto o estado motivacional dos alunos.

...querendo ou não querendo, nós professores, a gente dá um pouco mais de atenção, pelo menos eu. Não quero generalizar, para os alunos que são 'menos' habilidosos. Assim, no meu caso, eu sempre procuro passar isso. Às vezes isso gera um pouco de monotonia nos outros alunos 'mais' habilidosos. Eu tento minimizar ao máximo, mas eu percebo, eu percebo, estou sendo super franco, sincero, que às vezes eles ficam desmotivados.

O estagiário sugeriu que as intervenções de *feedback* seriam eminentemente individualizadas, descritivas e prescritivas. A retroação seria ainda utilizada como recurso para motivar o aluno e orientá-lo para o aperfeiçoamento mediante o esforço em tarefa. Na prática, a intenção de Júnior era destacar os acertos com elogios e minimizar a comunicação direta dos erros. Para corrigir as prestações, o professorando descreveria o movimento realizado e sugeriria alternativas nas execuções subseqüentes.

3.3.3. Avaliação da aprendizagem

O procedimento de avaliação reportado por Júnior se mostrava, em parte, coerente com os objetivos estabelecidos no início do projeto de ensino. Seria dado prioridade a um modelo de avaliação processual em todos os domínios da aprendizagem, em detrimento da celebração de julgamentos assentes em pressupostos unicamente somativos.

Face à natureza dos objetivos psicomotores comunicados por Júnior, seria de pressupor que a avaliação decorresse com base em parâmetros criteriosais, enquanto pretendia que os alunos aproximassem as prestações do padrão técnico do gesto; e, normativos, à medida que a ambição de aproximar o rendimento dos alunos 'menos' habilidosos àquele dos 'mais' habilidosos, demandaria a comparação do produto de aprendizagem entre os grupos de habilidade, tendo como padrão as prestações dos

‘mais’ habilidosos.

Entretanto, Júnior enunciou que na avaliação, valorizaria o efetivo domínio do gesto desportivo, deixando entrever que a primazia do julgamento recairia sobre as referências criteriosas.

Bom, o primeiro critério seria analisar o nível de aprendizagem mesmo deles. ...Eu quero fazer com que eles executem o salto, o salto em altura. ...quero que todos eles executem independente de bater o recorde. ...E que eles possam trabalhar o tempo todo a questão da interdisciplinaridade. Não fazer aquela coisa técnica, aquela coisa mecanizada, entendeu? Mas o tipo de educação mesmo pelo movimento dentro do salto em altura.

Possivelmente, o produto das aprendizagens contemplaria todas as metas antecipadas, mas este fato não desmerecia a iniciativa de Júnior, enquanto buscava alternativas que ampliassem os efeitos educativos da ação pedagógica sobre os alunos.

Conquanto a contextualização e integração do conteúdo ao conhecimento e experiência do aluno aparentasse ser episódica e oportunista, Júnior avaliava a sua eficácia com base nas sensações materializadas verbalmente pelos próprios alunos. A avaliação sob esta perspectiva processual era empregada para julgar o progresso dos alunos nos domínios cognitivo e afetivo.

Na prática mesmo eu consigo perceber realmente quando eles executam e quando fala para mim: “- Pôxa professor, isso que nós aprendemos hoje eu consegui executar na sala de aula; Estou aprendendo muito mais fácil (por exemplo) na aula de matemática”. Quando eu trabalho muito com a questão da interdisciplinaridade e eles me mostram isso. Eles me mostram como que aquilo está sendo válido a eles numa experiência fora dali da quadra, fora do conteúdo de educação física.

A avaliação enunciada pelo estagiário, estaria fundamentada em um processo contínuo de avaliação observacional, no qual predominaria o modelo formativo. Aliás, esta questão constituía outra fonte de conflito e incertezas para Júnior. Ficava claro que o professorando ainda não havia sido confrontado com as exigências institucionais de atribuição de graus, expressos em medidas, ao rendimento dos seus alunos. Em geral, os programas de estágios não colocam o professorando perante esta complexa missão.

Acho que esta é a questão mais difícil. Eu acho que... é até difícil para mim estipular uma nota assim. Eu não sei quanto a isso... eu acho que eu vou pensar até um pouco mais esta questão de avaliação. Então eu vou avaliar esse sentido que primeiramente eu coloquei para você, mas ao nível de nota eu não sei o quanto seria bom e quanto seria ruim. Eu acho que... eu não costumo assim... é lógico que a gente, querendo ou não, a gente tem que estipular valores, para poder determinar até que grau ele chegou... até para avaliar o nosso tipo de trabalho também. ...Não quero, não quero... se eu puder evitar chegar nesse tipo de avaliação e dar uma nota assim de favorecer aqueles que estão melhores... eu prefiro não colocar esta questão de nota.

Notou-se claramente, a dificuldade de Júnior lidar com os conceitos de

avaliação e medida. Tornou-se evidente para Júnior, que a classificação do rendimento comprometeria todo o esforço empreendido, no sentido de evitar transmitir expectativas diferenciadas para os alunos.

Por outro lado, a dificuldade que Júnior atribuía ao procedimento de quantificação do progresso realizado pelos alunos, seria também consequência da indefinição do critério de êxito na formulação das metas de aprendizagem. Este, quando definido clara e consentaneamente com a avaliação, reduz as incertezas do educador sempre que ele se defronta com a necessidade de, em atenção às exigências requeridas pelo sistema educacional, fazer representar quantitativamente as competências adquiridas pelos estudantes.

14. Perfil de Vinícius

1. Características e Experiências Pessoais

Vinícius freqüentava o curso de licenciatura em educação física em uma faculdade particular da cidade do Rio de Janeiro. Sua seleção para a pesquisa foi realizada à partir dos contactos estabelecidos com a coordenação pedagógica do curso e contou com o aval de outros professores da instituição, responsáveis pelas disciplinas terminais de curso, nas quais o estagiário estava inscrito.

Naquele ano, Vinícius já havia realizado estágio supervisionado obrigatório no primeiro segmento do ensino fundamental em uma escola diferente daquela onde transcorreu o estudo. Portanto, em vista das exigências curriculares de seu curso, há seis meses trabalhava em um clube desportivo, sendo responsável técnico de uma modalidade esportiva aquática.

Nos dois últimos anos, à custa de investimento pessoal, o estagiário havia participado de cursos de extensão, na sua maioria voltados para a formação desportiva e *fitness*.

Vinícius era federado por um clube de expressão nacional, no qual fazia parte da equipe principal de desporto aquático e disputava competições oficiais no âmbito do Estado.

2. Descrição Sumária do Contexto de Ensino

A escola pública onde transcorreu o estudo, embora estivesse localizada numa área nobre da cidade do Rio de Janeiro, atendia uma clientela de alunos carentes. A grande maioria destes alunos provinha de localidades e favelas cercano à escola, reconhecidas como áreas de risco da Cidade.

Durante o período de realização do estudo, face ao contato estabelecido com a direção da escola, professores, funcionários e alunos, percebemos a complexidade das relações estabelecidas entre os atores daquele contexto educativo, bem como da dificuldade em que se consubstanciava a responsabilidade pela educação daqueles jovens.

A conduta dos jovens refletia, categoricamente, os valores promovidos pelo meio social do qual derivavam. O ambiente do qual provinham impunha-lhes uma maturidade que parecia prematura, face ao estágio de desenvolvimento em que se encontravam. A linguagem utilizada pelos alunos era grotesca e, freqüentemente, recorriam aos termos de baixo calão, além de gírias características da cultura marginal na qual estavam inseridos. Os alunos se mostravam resistentes às

intervenções educativas que visavam incitá-los à adoção de padrões de conduta socialmente aceitáveis, ou impor limites aos seus comportamentos no meio escolar. Suas atitudes e comportamentos eram demasiadamente instáveis, enquanto alternavam momentos de agressividade e afetividade para com os professores e colegas de turma.

A turma era composta por 24 alunos em regime de ensino coeducacional. A faixa etária dos alunos, no início da adolescência, correspondia ao nível de ensino que cursavam e não se observou variância significativa da idade em relação à média do grupo.

A estruturação do horário das aulas de educação física diferia dos modelos observados em outras escolas. A grade de horário previa a reunião de diversas turmas em um único horário de aula. A presença dos professorandos possibilitava a divisão dos alunos por grupos de interesse nas atividades oferecidas. Para a realização deste estudo foi escolhido o horário que Vinícius reunia a totalidade dos alunos de uma mesma turma.

Consoante as condições estruturais e materiais, a escola comportava uma pequena quadra desportiva em mau estado de conservação, balizas, um conjunto de postes e uma rede de voleibol. A quadra se encontrava em estado bastante precário e o piso apresentava grandes desnivelamentos. O risco para a integridade física dos alunos era constante, uma vez que muitos realizavam as aulas sem calçado e, não raro, ocorriam pequenos acidentes em consequência destas condições.

As aulas ocorriam simultaneamente em diversos espaços. Assim, além das aulas realizadas na quadra desportiva, outras atividades decorriam, paralelamente no parque de estacionamento e no pátio central da escola, bem como em um pequeno campo de terra existente nas cercanias da escola.

O material à disposição aos professorandos se resumia a uma bola para cada grupo de, aproximadamente, 30 alunos. As atividades curriculares eram diversificadas, pois o material disponível não permitia o desenvolvimento da mesma unidade de ensino para todas as turmas.

3. Pensando a Unidade de Ensino

3.1. Características gerais dos alunos e da turma

Para Vinícius o nível de habilidade dos alunos era fraco e estava abaixo da média, se comparado com outras turmas. Entretanto, antecipou a possibilidade dos alunos demonstrarem potencial para a aprendizagem do salto em altura, tendo em

conta o conteúdo requerer o domínio de movimentos naturais, com os quais os alunos estavam familiarizados.

O professorando avaliou que as questões de ordem afetiva poderiam condicionar o progresso dos alunos. Destacou a resistência dos alunos face aos ambientes de ensino mais estruturados e se mostrava hesitante em prever qual seria a atitude dos alunos perante conteúdo proposto. Tal hesitação se explicava, pelo fato do estagiário habitualmente negociar ou conceder ao aluno o poder de decisão sobre o conteúdo a ser desenvolvido esperando, dessa forma, incitar atitudes positivas e harmonizar o ambiente ensino-aprendizagem, visando estabelecer uma atmosfera favorável à intervenção pedagógica.

Vinícius sistematizou o ensino visando a aprendizagem no domínio psicomotor. No entanto, confrontado com a possibilidade dos alunos reagirem negativamente em relação ao conteúdo, demonstrava incerteza sobre a condução do ensino, nos termos em que havia planejado.

Segundo Vinícius, os alunos gostavam da disciplina, mas seus objetivos se orientavam, principalmente, para o entretenimento. Percebia que os alunos 'mais' habilidosos demonstravam atitudes mais positivas em relação a disciplina.

De maneira geral, a atitude face à educação física estava vinculada a atitude face ao conteúdo desenvolvido nas aulas, ou seja, Vinícius notava atitudes mais positivas quando os conteúdos coincidiam com o interesse dos alunos. Isto explicava o fato do professor, em algumas oportunidades, transferir para os alunos o poder de definição quanto aos conteúdos a ser desenvolvido na disciplina. Normalmente, o maior foco de interesse dos alunos se concentrava nos esportes coletivos, principalmente no futebol e no voleibol, para os quais a escola se encontrava minimamente aparelhada.

... eles já vêm com um pensamento que educação física é jogo. Eles querem chegar e jogar. Então eu acho que é muito difícil, entendeu? Vai ser muito difícil para eles esses três dias de aulas. Porque... esse tipo de progressão eles não estão acostumados, nunca tiveram. Eu tentei impor no começo um [ensino do] passe, já que eles gostam muito de futebol. Exercícios de passe, chute a gol, essas coisas. Eles querem é jogo, eles querem é ludicidade, eles querem mais esse lado... eles não... é muito difícil trabalhar com eles essa parada¹³.

Relativamente à atitude em relação ao professor, Vinícius considerou-a bastante positiva. Apesar dessa avaliação abranger a atitude da turma de uma forma global, ao que indicou, as meninas externavam mais este sentimento.

Ah! Aí teria uma diferença, que eu acho.... Os meninos não teriam muito essa parte

¹³ Parada: gíria que no texto representa a dificuldade encontrada pelo estagiário em desenvolver um determinado conteúdo de forma sistematizada.

afetiva não; as meninas têm mais. Não que eles não tenham, entendeu? Eles gostam porque é professor de educação física.... Então, eles têm essa parte mais afetiva com a gente. Mas eu acho que as meninas têm mais que os meninos.

Conquanto identificasse alguns comportamentos anti-sociais por parte dos alunos, considerava-os contornáveis e previa que não influenciariam negativamente o ambiente de ensino. Na sua avaliação, a disciplina da turma já havia sido pior, mas vinha melhorando progressivamente, facilitando as intervenções em classe.

Essa turma não dá muito problema com disciplina. Mais palavrado, essas coisas que, de onde eles vêm, é muito comum no dia-a-dia deles; falar palavrão, essas coisas todas. Mas eu acho que indisciplina, desrespeito com o professor, com outros alunos não tem muito não. ...Eles eram piores. Agora eles estão melhorando muito e já está dando para trabalhar com eles numa boa, sem dificuldade nenhuma.

Ainda sim, relatou problemas enfrentados, em geral, com os alunos 'mais' habilidosos pois, circunstancialmente, se impunham na tentativa de assumir o controle das ações que estavam sob a alçada do docente. Os casos disciplinares mais graves seriam remetidos para a coordenação pedagógica da escola. Isso se justificava até mesmo pela natureza do seu vínculo (provisório) com a escola, situação que o levava a evitar, até mesmo por recomendação da direção escolar, atitudes mais drásticas com os discentes.

Porque aqui a gente trabalha num colégio. Então tudo que acontece na aula de indisciplina, a gente geralmente passa para a coordenação, que eles resolvem. Então a gente não tem muito esse controle deles.

A atenção foi avaliada por Vinícius como sendo muito deficiente. Os alunos costumavam desviar a atenção das atividades com muita facilidade.

Eles são alunos que são muito dispersos, tudo tira a atenção deles. Então você tem sempre que reunir grupo para poder falar. Você reunindo, eles escutam; mas se ficar disperso, você vai ficar gritando e não adianta nada, porque eles não vão escutar.

A maior concentração dedicada pelos alunos 'mais' habilidosos, era vista como um artifício para assumir o controle da situação e excluir os 'menos' hábeis das atividades. Por outro lado, os alunos 'menos' habilidosos se ressentiam do tratamento dispensado pelos pares e, prevendo o processo de exclusão a que seriam submetidos, declinavam, amiúde, do interesse pelas atividades desenvolvidas em classe.

Os 'mais' habilidosos prestam mais atenção. Os 'menos' hábeis dispersam... já sabem que não vão jogar. Porque os 'mais' habilidosos geralmente tomam conta. Aí não; aí eu chamo todo mundo, reúno, explico a atividade para todo mundo ... aí eles prestam atenção.

Ao que referiu, a característica ressaltada parecia inclusive influenciar suas decisões, relativamente aos mecanismos de organização dos alunos durante as aulas, pois mencionou a necessidade de constantemente reunir os alunos junto a si sempre que precisasse fornecer instruções sobre o desenvolvimento das tarefas.

3.2. Os objetivos de ensino

A natureza dos objetivos assumidos por Vinícius na sua tarefa educativa era notadamente influenciada pelas variáveis de contexto e características dos alunos. Como já foi referido, a atitude dos alunos face aos conteúdos, bem como o comportamento no âmbito sócio-afetivo, orientavam a proposta pedagógica do professorando para o desenvolvimento de hábitos e atitudes dos alunos. Com isso, a promoção de aprendizagens no plano psicomotor era correntemente colocada à margem do processo.

É, a gente na educação física não trabalha muito como devia. Como eu te falei; Eles querem jogar, eles querem... então a gente não trabalha muito o lado da progressão do esporte. A gente trabalha mais esse lado afetivo, social, entendeu? Porque eu acho que é mais importante para a vida deles. A parte de você conseguir que eles respeitem o colega, conseguir que eles tenham educação, entendeu? Acho que é muito mais desse lado que a gente leva.

No entanto, a participação no estudo exigia que Vinícius priorizasse a aprendizagem no domínio psicomotor. Diante disto, o êxito na unidade de ensino foi definido em função dos ganhos absolutos quantitativos, devendo os alunos auferi-los como prova de concretização da aprendizagem. Assim, ao final da unidade de ensino os alunos deveriam superar as marcas realizadas no teste inicial.

O objetivo inicial seria eles melhorarem esse primeiro teste; alcançarem uma marca maior no segundo teste. Porque eu acho que com o desenvolver das aulas, três no caso, que a gente vai fazer, eu acho que seria o ideal para eles pegarem a técnica do salto e desenvolverem um salto melhor do que eles conseguiram no primeiro.

O modo como Vinícius informou explicitar as metas de aprendizagem para os alunos, evidenciava as dificuldades que o estagiário enfrentava para interpretar o estado de desenvolvimento psicomotor dos alunos e, conseqüentemente, dimensionar os objetivos de aprendizagem, às suas reais capacidades.

Costumo falar do objetivo, mas em geral. Não explicitar exatamente objetivo, porque eu acho que eles vão ficar muito presos em alcançar aquilo só; e eu gostaria de trabalhar neles no geral. Não ficar muito preso num objetivo só, entendeu? Na execução. Então eu vou trabalhar eles no geral, porque eu acho que vai ser mais fácil deles assimilarem as coisas.

Habitualmente, Vinícius planejava o ensino, priorizando as metas de aprendizagem, essencialmente, no domínio afetivo. Quando solicitado a intervir sobre mais um domínio da aprendizagem, pareceu se sentir limitado ante a necessidade de antecipar metas e ações que contemplassem, simultaneamente, duas dimensões distintas do processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, eram bastante positivas as suas expectativas sobre a concretização das aprendizagens no domínio psicomotor. Apesar das fracas prestações realizadas pelos alunos no pré-teste, Vinícius considerou que os

requisitos necessários à aprendizagem do salto estavam contemplados no esquema motor demonstrado pelos alunos, haja vista a natureza de suas vivências e experiências diárias.

Vinícius considerava que os alunos conseguiam perceber as metas de aprendizagem pois, habitualmente, realizavam as prestações consoante o padrão formulado pelo professor e na observação dos questionamentos formulados pelos alunos no decurso do processo ensino-aprendizagem.

A operacionalização dos objetivos pelos alunos seria premiada com a emissão de elogios e incentivos, de modo a reforçar tais comportamentos.

3.3. Estratégias de Ação

3.3.1. O ambiente de ensino e aprendizagem

O desafio de conceber e gerir o ensino sobre bases diferentes daquela que até então estava habituado a implementar, gerava grandes incertezas, na medida em que Vinícius não conseguia antever a reação dos alunos, face a um ambiente diferente do habitual. As expectativas se justificavam pelo fato de, naquele contexto, esta experiência representar uma novidade, quer para os alunos, quer para ele próprio.

Outra fonte de preocupação se relacionava com o comportamento discriminatório dos alunos 'mais' habilidosos em relação aos alunos que demonstravam dificuldades de aprendizagem. Conquanto notasse que seus métodos anteriores haviam surtido algum efeito sobre os alunos, o novo contexto que se avizinhava poderia abalar a estrutura que havia sido fundada.

Os 'mais' habilidosos aqui neste colégio, eles sempre se impõem mais. Eles sempre ... têm aquela ligeira panela¹⁴, que eles chamam. A panelinha tal! Mas eu acho que já está melhorando esse caso; já estou... impondo regras. Aí eu acho que já está melhorando.

Eu tinha um problema maior com os 'mais' habilidosos. E com os 'menos' [habilidosos] que ficavam irritados porque não poderiam jogar. Aí agora estão se socializando, está ficando melhor.

Portanto, as expectativas sobre o ambiente de ensino pareciam tomadas de grande mistério, fato que, como se verificará mais adiante, deixava Vinícius duvidoso sobre as decisões pedagógicas que deveriam orientar o desenvolvimento do ensino.

3.3.2. As estratégias didáticas

¹⁴ Termo utilizado para caracterizar a forma como os alunos se reúnem em grupos sociais restritos, em função de interesses ou características peculiares implicando, em geral, na exclusão dos indivíduos que não correspondem ao perfil dominante no grupo.

Considerando a prioridade conferida, até então, à aprendizagem no domínio afetivo, Vinícius hesitou ante a necessidade de intervir em mais um domínio da aprendizagem, neste caso, o domínio psicomotor. Limitado na capacidade para antecipar, naquele momento, estratégias alternativas operacionais, comunicou que os eventos decorrentes da interação pedagógica determinariam a forma de intervir parecendo, portanto, carecer de modelos representacionais, fruto da escassa experiência em contextos de ensino orientados para a aprendizagem. Assim, face à imprevisibilidade do resultado da intervenção pedagógica, foram visíveis as dúvidas e a insegurança quanto ao procedimento mais adequado ao contexto de ensino que se avizinhava.

Vinícius pretendia repartir o conteúdo consoante às fases do salto em altura e, a cada aula, focaria uma determinada parte da matéria supondo, assim, que o encadeamento progressivo destas partes proporcionaria as condições necessárias para o domínio do gesto motor pelos alunos.

Eu iria pegar o salto e iria dividir ele em três aulas: uma de corrida de aproximação, a outra o salto [impulsão] e a outra a transposição, porque eu que...seriam quatro. Seria a queda também, mas eu acho que a queda já seria natural deles. Não teria tanto problema. Aí eu iria dividindo e depois iria juntando. Cada dia iria juntando até eles conseguirem saltar.

Possivelmente, por não conseguir dimensionar as exigências do ensino às capacidades dos alunos, o estagiário tenha optado por, inicialmente, adotar condutas normalizadoras e, posteriormente, quando obtivesse a resposta dos alunos, adequar as retroações e o nível de exigência das tarefas às capacidades discentes, recorrendo, para isto, às intervenções de natureza compensatória.

O que eu pretendo... eu pretendo trabalhar eles todos junto, na maneira certa. Mas aí, dependendo também de como eles forem progredindo, aí eu não sei se eu na hora... aí isso ficaria mais para a hora mesmo. Não sei se eu separaria e dava uma outra atividade para eles poderem ir evoluindo mais ainda. Porque eu vou nivelar... primeiro eu vou nivelar por baixo, para todos conseguirem os objetivos e depois eu vou especificando mais um pouco para aqueles que conseguirem um resultado melhor.

Conquanto a estratégia de Vinícius pudesse ter efeito, percebeu-se quão sinuosa ela se mostrou, em consequência de sua limitada capacidade diagnóstica, fator essencial na fundamentação do processo decisional pré-interativo.

A previsão de comportamentos retroativos à prestação dos alunos se ressentia da privação de informações, bem como da experiência em contextos correlatos de ensino. Ainda assim, o estagiário conjecturou a possibilidade de recorrer às intervenções individuais e prescritivas com a finalidade de orientar as aprendizagens.

Depende das dificuldades dos alunos. Acho que seria mais individual. A cada salto

...você ir corrigindo, você ir dando toques¹⁵ para os alunos, para que eles possam corrigir também.... Seria individual. Cada... eu acho que tem... cada aluno tem uma dificuldade. Aí a gente iria corrigindo de acordo com a necessidade (?). Corrigindo os alunos.

O reconhecimento, a posteriori (i.e., durante o processo de ensino), da capacidade de aprendizagem dos alunos, suportaria as ações de *feedback*, de modo a torná-lo adequado ao nível de prestação dos alunos

Face à diminuta capacidade de concentração dos jovens, adotaria como estratégia a reunião do grupo, sempre que pretendesse transmitir uma nova instrução relacionada com as tarefas. Este procedimento deixava antever a quantidade de tempo que seria dedicada à organização, uma vez que demandaria a constante reorganização dos alunos durante as aulas.

3.3.3. Avaliação da aprendizagem

Vinícius se basearia nos resultados do teste final para avaliar a aprendizagem concretizada pelos alunos. Importaria para ele os ganhos quantitativos absolutos, i.e., a diferença entre o desempenho alcançado no pré e no pós-teste.

Ainda que tivesse decidido por esta forma de avaliação, Vinícius pressentia que talvez aquele não fosse o melhor meio para julgar a evolução dos alunos. Ventilou a possibilidade de recorrer à avaliação formativa e contínua, de modo a ajuizar a evolução dos alunos, mas não decidiu pela sua implementação.

Se pudesse fazer isso, eu faria por aula. Toda aula eu iria dando uma nota, entendeu? Para não ficar tendo um teste só. Porque eu acho que o teste final... acho que não vale muito. Logicamente que vale, mas acho que o desenvolvimento vale mais que o teste final.

Talvez, a curta duração da unidade de ensino conjugado com a percepção do labor que este procedimento demandaria, tenha contribuído para Vinícius não implementar o modelo de sua preferência. Além disso, face à natureza do seu envolvimento no meio escolar, não lhe competia esta tarefa.

Ainda que as estratégias de ensino antecipadas pelo professorando fossem deveras normalizadoras, ao refletir sobre os critérios de avaliação, deixou entrever a possibilidade de flexibilização, em função do nível de habilidade dos alunos.

Seria como se eu fosse usar o mesmo critério para todos os alunos. Eu acho que não seria... não é justo. Eu acho que teria que dividir os 'mais' e os 'menos' habilitados. Porque os 'menos' habilitados se eles alcançarem o objetivo... médio, se eles alcançarem um objetivo melhor do que estava pretendendo eu acho que seria um ganho muito grande. E os 'mais' habilitados, a gente logicamente é... não sei nem se é até certo isso, mas a gente sempre exige um pouco mais. Aí a gente teria essa

¹⁵ O termo foi utilizado com o significado de fornecer dicas, pistas para os alunos sobre a forma correta de realização do gesto desportivo.

diferenciação, entre os 'mais' e os 'menos' habilitados. A gente... o nível de exigência dos 'mais' habilitados com certeza seria maior.

A assertiva insinua uma atitude reflexiva do professorando, no sentido de ponderar a interpretação do progresso realizado pelos alunos de distintos estratos de habilidade. Embora se mostrasse propenso a diferenciar o critério para os alunos 'mais' habilitados, a hesitação de Vinícius denotou falta de experiência e instrumentação para concretizar seu intento, fazendo crer que a avaliação permaneceria subordinada ao critério quantitativo referido anteriormente.

15. Perfil de Paula

1. Características e Experiências Pessoais

Na altura da realização deste estudo Paula somaria dois anos de efetiva experiência no ensino fundamental, tendo sido um ano e meio dedicado ao primeiro e segundo ciclo e 6 meses ao segundo segmento daquela fase de ensino. Metade do tempo de estágio havia sido realizada em regime extracurricular e, portanto, antes de sua inscrição na atividade de estágio curricular obrigatório.

Paula concluiria, no final daquele estágio, o seu curso de licenciatura plena em educação física. Contou para sua escolha, a recomendação de professores do seu curso de graduação, bem como o fato de já haver realizado, anteriormente, estágios sob a orientação do pesquisador, oportunidade em que demonstrou grande interesse e senso de responsabilidade.

Paula se mostrava muito dinâmica na condução do ensino para aquela turma. Notava-se claramente que ela procurava, seletivamente, mobilizar os conhecimentos procedimentais adquiridos em consequência de sua experiência pregressa no primeiro segmento do ensino fundamental, para fundamentar as suas decisões de planejamento, bem como selecionar procedimentos que se mostrassem adequados ao novo contexto no qual, mais recentemente, encontrava-se inserida.

Além de se mostrar bastante dinâmica nas aulas, a espontaneidade com que Paula utilizava a linguagem corrente dos alunos, facilitava a sua aproximação e relação com os mesmos. Ela muito correntemente fazia uso de intervenções austeras para controlar o comportamento dos alunos, mas mostrava habilidade para fazê-lo sem colocar em risco a relação pedagógica e o clima da aula.

2. Descrição Sumária do Contexto de Ensino

A escola onde Paula estagiava, embora estivesse situada em uma região carente, localizava-se bem próximo a um centro urbano. Os alunos provinham de famílias de baixa renda, mas que, conforme depoimento da professora regente, efetivamente co-participavam na tarefa educativa desenvolvida pela escola para a educação daqueles jovens.

A turma sob a responsabilidade da estagiária era composta por 47 alunos em sistema co-educacional de ensino, entretanto, 33 alunos participaram efetivamente frequentaram as aulas da unidade didática.

A média de idade dos alunos encontrava-se abaixo daquela que seria o normal na série que cursavam. A agitação dos alunos era uma característica

marcante daquela turma e, com certa regularidade, o controle do comportamento disciplinar exigia a demonstração de autoridade por parte da estagiária. Apesar disso, Paula fazia o possível para fomentar uma atmosfera positiva em classe. As brincadeiras informais com os alunos, a exaltação do seu potencial e a valorização da participação nas atividades letivas, eram estratégias utilizadas para aproximá-los e cativá-los, com vista a moldar-lhes o comportamento disciplinar ao padrão que ela considerava adequado para o desenvolvimento do ensino.

A quadra desportiva da escola era pequena e descoberta. Dispunha de balizas, conjunto de postes e rede para o desenvolvimento do voleibol (apesar dos postes, amovíveis, não se fixarem corretamente) e tabelas de basquetebol.

Ainda que houvesse uma cerca em seu entorno, esta se encontrava em mal estado de conservação, permitindo a constante invasão de seu espaço de aula por alunos estranhos ao processo de ensino.

A aula transcorria em um horário bastante ingrato, na medida que as atividades decorriam num ambiente com sol a pino, onde a temperatura superava os 40 graus centígrados.

3. Pensando a Unidade de Ensino

3.1. Características gerais dos alunos e da turma

Paula dava a entender possuir elevado, senão demasiado, sentimento de auto-suficiência. Ao passo que, diagnosticava inúmeras características discentes que certamente interfeririam no processo de construção do ensino, dava a impressão de minimizá-las e subjugar-las face a sua preconcebida capacidade operativa.

A despeito de Paula considerar que, no geral, a turma possuía uma boa base psicomotora, identificou que alguns poucos alunos apresentariam sérias dificuldades para cumprir a unidade de ensino nos moldes que ela intentava. Este foi o fator que mais influenciou o seu pensamento e decisões pré-interativas, tendo orientado a formulação de seus objetivos, a previsão de ações de ensino, bem como a definição dos critérios de avaliação dos alunos.

Em termos comportamentais, a estagiária percebia uma certa retração dos alunos 'menos' hábeis quando eram defrontados com as mínimas dificuldades na execução das tarefas. Por outro lado antecipava problemas de atenção entre os alunos 'mais' hábeis, quando as atividades não lhe exigissem à medida de suas capacidades.

Paula considerava a turma muito agitada e atribuía esse comportamento ao estágio de desenvolvimento em que os alunos se encontravam. Relatou que eram constantes as brincadeiras, gozações e zombarias que os alunos promoviam entre si, conturbando demasiadamente o ambiente de ensino.

Eles são até disciplinados. A idade deles é uma idade que eles estão brincando o tempo todo, mas eles prestam atenção quando eu falo.

Eles estão na idade de muita brincadeira; de ficar cutucando o outro o tempo todo. Então outro trabalho que eu vou ter é esse. Tratar mais de companheirismo entre eles, entendeu? Eles dão muitos apelidos uns para os outros, entendeu? Já é uma dificuldade.

Na interpretação da estagiária estes comportamentos não representavam atos explícitos de indisciplina, embora previsse ser necessária a adoção de medidas coercivas para o estabelecimento de um ambiente profícuo às aprendizagens.

Ao minimizar a influência do padrão comportamental dos alunos sobre o nível de atenção por eles dedicado as instruções e tarefas, Paula deixava de ter em atenção o esforço e a energia que despenderia em intervenções suplementares com vistas a manter os alunos focados nos eventos letivos.

Conquanto a estagiária identificasse particularidades em alguns grupos de alunos, avaliou positivamente as atitudes dos alunos face a disciplina e aos conteúdos. O gosto pela disciplina era avaliado pelo entusiasmo e satisfação manifestados pelos alunos com a participação nas atividades de educação física. Atribuía essa atitude dos alunos à eficácia da intervenção pedagógica promovida pelos professores regentes da turma, realizada no âmbito da educação física. Ainda que ajuizasse comum a todos os alunos o sentimento positivo em relação a disciplina, percebia-o avultado entre os alunos ‘mais’ habilidosos face a magnitude de suas competências permitir-lhes tirarem maior proveito das práticas.

Eles gostam bastante de educação física. Até porque os professores antigos deles sempre deram boas aulas de educação física. Então eles gostam, eles sentem prazer.

Os ‘mais’ habilidosos sempre gostam mais porque eles são mais safos¹⁶ mesmo. Assim, sabem jogar, eles sabem fazer melhor os movimentos, eles jogam melhor, enfim! Os ‘menos’ habilidosos não, mas eles participam da aula. Eles gostam. Porque os professores têm feito isso, têm dado essa atenção aos dois, tanto aos ‘mais’ habilidosos, quanto aos ‘menos’ habilidosos.

Relativamente a valorização do conteúdo desenvolvido na disciplina, Paula não se deteve em avaliar mérito que os alunos atribuía aos conhecimentos adquiridos na educação física, mas ponderou que eles se identificavam mais com as modalidades desportivas coletivas.

Eles acham importante sim. Mas no caso específico do salto em altura, eles achariam

¹⁶ Desembaraçados, espertos, revelam mais iniciativa.

melhor que fosse andebol, basquete... vários vieram falar comigo: “_ Porque não faz filmagem com andebol ou basquete?” Mas por outro lado é uma coisa diferente que eles estão aprendendo agora. Então é uma forma de estimular. Mas eles acham importante sim a educação física, participar das aulas.

Mesmo tendo considerado positivo o relacionamento com os alunos, alguns sinais indicavam estar em curso o empreendimento da estagiária com vistas a conquistar a afetividade da turma. Assim, para instigar a maior aproximação dos alunos, ela procurava se comunicar na mesma linguagem utilizada pelos alunos, agia de forma a fomentar relações menos formais, demonstrava maior complacência em face de alguns comportamentos discentes desviantes e, por vezes, se entretinha com os alunos durante as aulas.

Apesar do pouco tempo de contacto com eles, eu tento sempre brincar bastante com eles, deixar eles bem à vontade. Então, pelo pouco tempo, eu acho que eles gostam... têm algum sentimento assim íntimo de prazer (sic!) de estar comigo ali na sala de aula, entendeu? Eles gostam de estar comigo.

Dessa forma, transmitia a sensação de estar conseguindo concretizar o seu intento, ou seja, criar vínculos afetivos com os estudantes de modo a ver favorecida a sua capacidade de intervenção junto a eles. Ela considerou ser prematuro emitir um juízo sobre tendências existentes entre os sentimentos que caracterizariam os alunos em função do grupo de habilidade a que pertenciam.

3.2. Os objetivos de ensino

Paula claramente definiu critérios qualitativos na formulação de seus objetivos para a unidade de salto em altura. Ela postulava que os alunos concluíssem a unidade de ensino, dominando a execução do gesto desportivo, em conformidade com o padrão biomecânico do mesmo e relativizando os critérios de êxito em função do nível de habilidade dos alunos da classe. Descartou qualquer possibilidade de basear as metas de aprendizagem em parâmetros quantitativos, os quais, se sobrepujados, constituiriam mérito para os alunos responsáveis pelo feito, mas não influenciaria a avaliação das realizações discentes.

Porque o meu objetivo é que eles consigam realizar o movimento. Fazer o salto. Transportar a corda, entendeu? Eles conseguindo fazer isso está bom. Quem se superar, quem conseguir saltar mais ou menos, isso aí já é deles. Se eles saltarem um metro e depois saltar um metro e quarenta centímetros... para mim, superação deles. Fazendo o movimento certo, para mim já está bom.

Ao afirmar que os objetivos se diferenciariam em função do nível de habilidade dos estudantes, deu a entender que os critérios de êxito considerados para os fins de avaliação seriam flexíveis. Dessa forma, ao que enunciou, suas

exigências seriam acrescidas para aqueles alunos que demonstrassem maior domínio inicial da habilidade critério, enquanto se mostrava disposta a aceitar a simples transposição da fasquia, como critério mínimo de êxito para alguns alunos que, inicialmente, sequer conseguiram transpô-la.

Há [objetivos diferentes]. Porque têm alunos que já conseguem fazer o salto. Por exemplo, no caso do João¹⁷; O João não consegue nem saltar um pouquinho que seja. Então no caso dele especificamente tem que ensinar. Se ele conseguir saltar, para mim já está bom; fazer o movimento do salto já está bom. Que nem isso ele consegue fazer.

Para a estagiária seria importante que os alunos mostrassem progressos, em termos da caracterização do movimento, do início para o fim da unidade de ensino. Entretanto, dava a entender que os critérios que ditariam estes progressos seriam proporcionais ao estágio inicial que se encontravam os alunos.

Paula condicionava a comunicação dos objetivos de aprendizagem aos alunos em função do nível escolar em que eles se encontram. Era sabido que sua experiência anterior de estágio se havia se restringido, durante algum tempo, ao ensino primário. Ao que dava a entender, este procedimento havia sido adotado com maior formalismo agora que estava a trabalhar com estudantes de outra faixa etária. Dessa forma, informou que dava conhecimento aos alunos das metas que eles deveriam perseguir. Os Objetivos eram abordados antes das atividades e informados em termos operacionais.

Costumo [explicitar os objetivos de aprendizagem]. Pelo menos agora que eu estou trabalhando com essa faixa etária eu tento falar para eles o que eu quero que eles alcancem. ...Comentando mesmo o objetivo da aula. Qual o objetivo da primeira aula? É a perna de impulsão? Então aí eles têm que descobrir a perna de impulsão deles, qual lado que eles vão saltar...

Entretanto, possivelmente por ainda não possuir plena consciência da mais-valia imanente a sua prática pedagógica, a estagiária não valorizava a justificação dos objetivos como um meio para estimular o ato cognoscitivo dos alunos sobre as finalidades que legitimariam o seu envolvimento nas tarefas de aprendizagem, bem como o valor que estaria agregado à apreensão daquele conhecimento. Assim, o principal motivo veiculado para os alunos, a justificar os objetivos que eles deveriam perseguir, resumia-se ao argumento de que aqueles objetivos contribuiriam para a melhoria do seu rendimento.

Justificar, sim. Porque tudo que eu estou fazendo é para eles melhorarem, para eles se aprofundarem, para conseguir melhorar. Então, neste caso eu justifico desta forma, que é para o bem deles, para eles melhorarem.

Este depoimento, de outro modo, poderia ser interpretado como uma atitude

¹⁷ O nome do aluno foi alterado para preservar o anonimato dos participantes.

egocêntrica comum aos iniciantes que resultaria da escassa experiência pedagógica e que, conseqüentemente, orientaria as preocupações da estagiária mais para o processo de gestão do ensino, do que propriamente para as condições de aprendizagem dos alunos.

Como seria de esperar em vista da assertiva anterior, Paula considerava que os alunos nem sempre demonstravam possuir consciência dos objetivos formulados para o ensino. Ao transferir a responsabilidade para os alunos, advogou, mais uma vez, que os comportamentos desviantes tidos como característicos da fase de desenvolvimento em que se encontravam, limitavam sua atenção e, conseqüentemente, o processamento intelectual dos objetivos que lhes eram explicitados durante as aulas.

Não, nem todos os alunos percebem [os objetivos]. ...Eu acho que é por falta de atenção mesmo deles durante as aulas. Alguns prestam mais atenção que outros. Por causa da idade também; muita brincadeira deles; então se desligam muito.

Na prática, a estagiária se certificava que os objetivos eram assimilados pelos alunos, quando suas prestações correspondiam aos padrões comunicados durante a apresentação das tarefas.

A concretização dos objetivos seria sempre comunicada por Paula aos alunos. Ela informou que este procedimento seria sempre acompanhado de justificativa, ou seja, daria a conhecer ao aluno o comportamento que ele houvesse operacionalizado, mediante a indicação direta do critério de êxito alcançado.

3.3. Estratégias de Ação

3.3.1. O ambiente de ensino e aprendizagem

Embora quando questionada sobre o comportamento disciplinar dos alunos, Paula tentasse minimizar a influência deste fator sobre o ambiente de ensino, alguns comentários complementares indicavam que este fator se impunha restritivo ao estabelecimento do clima profícuo para a condução do ensino, bem como dos alunos às aprendizagens pretendidas.

Este fator poderia ser agravado, como ela mesma reconheceu, pelo fato dela pretender direcionar mais suas ações para os alunos 'menos' capazes na tarefa. Temia não ter condições de atender, simultaneamente, as necessidades dos alunos oriundos dos distintos grupos de habilidade. Em conseqüência disso, previa que os alunos 'mais' habilidosos, pela ausência de desafios nas tarefas de aprendizagem, viessem a se sentir desestimulados e, com isso, desestabilizassem o ambiente de ensino.

Em síntese, as medidas que Paula previa adotar para o controle da disciplina e manutenção da atenção dos alunos nas aulas, eram essencialmente coercivas, mas a estagiária não chegava a refletir sobre as conseqüências destas intervenções no clima das aulas.

Alguns ali eu tenho que dar uma chamada maior, porque se dispersam muito, brincam o tempo todo. Mas o que eu faço é, ou botá-los no final da fila, ou chamar para conversar, dizer que está me atrapalhando. Isso já está acostumando (sic!).

Ao que ela informou esta situação fazia parte do seu cotidiano. Mesmo assim, a estagiária centrava seus pensamentos no planejamento do contexto de ensino que pretendia implementar. Sua intenção era prover ações no sentido de maximizar o domínio da habilidade critério pelos alunos que demonstraram maiores dificuldades no pré-teste.

3.3.2. As estratégias didáticas

Ainda que Paula não tivesse descrito por completo a estratégia que pretendia implementar na sistematização do conteúdo de salto em altura, os exemplos que fornecia como complemento às respostas para outras questões, deixava clara a sua intenção de trabalhar cada uma das fases do salto tesoura enfatizando alguns pontos considerados por elas como críticos para o domínio do gesto desportivo. Agindo dessa forma, ela pensava ser possível atender as necessidades dos diferentes grupos de habilidade, pois ressaltaria aspectos mais ou menos refinados do salto em função do domínio demonstrado pelos alunos na habilidade critério.

Durante as aulas eu vou dar atividades para eles usando uma forma que todos consigam fazer. Por exemplo: se tiver que saltar um metro e o Roberto não consegue saltar um metro, eu vou botar 50 ou 80 centímetros, eu não sei; para que todos eles consigam fazer, estimulando um ao outro. ...E depois ir aumentando gradativamente para que todo mundo consiga fazer. No caso do Roberto ele não consegue nem realizar o movimento ainda. Então vai ser caso a parte. Eu vou ter que dar uma força para ele por fora.

Ficou então evidente que, ao menos à partida, as exigências das tarefas seriam calibradas ao nível dos alunos ‘menos’ habilidosos, sob a justificativa de que os alunos ‘mais’ capazes poderiam exercitar-se ante as exigências que seriam impostas aos ‘menos’ capazes, enquanto o contrário seria impossível.

Entretanto a decisão de, inicialmente, trabalhar com a fasquia de modo a favorecer a prática dos alunos que demonstravam maiores dificuldades no cumprimento das tarefas, não representava necessariamente descompromisso com as aprendizagens dos alunos ‘mais’ hábeis. A intensificação das ações pedagógicas junto aos alunos ‘menos’ hábeis certamente resultaria em acréscimo do tempo

dedicado a estes alunos, mas o fato de pretender elevar a fasquia deixou depreender que dedicaria uma parcela de seu tempo à orientação das aprendizagens dos alunos ‘mais’ hábeis.

Diante do desafio de assessorar os distintos grupos de alunos em suas consecuições, notava-se evidente a hesitação de Paula para antecipar como estruturaria pedagogicamente o contexto de ensino de modo a operacionalizar esta proposta. Prova disso foram as preocupações que Paula manifestou quanto a atenção, o interesse e a natureza do envolvimento discente nas atividades letivas, quando as exigências das tarefas não se encontrassem dimensionadas ao nível de competência de determinado grupo de alunos. Isso fazia crer que no interstício de uma mesma aula ela alocaria o tempo que considerasse necessário para orientar a prática dos distintos grupos de alunos, conforme demandassem e evoluíssem o nível de suas aquisições e competências.

No caso dos ‘menos’ hábeis. porque os ‘mais’ habilidosos, eles já conseguem fazer o salto; eles conseguem realizar. Os menos, tem alguns que nem conseguem realizar o salto. Então eu vou ter uma preocupação maior em mostrar como se faz o movimento.

Foram previstas que as retroações seriam fornecidas, individualmente, através da descrição dos movimentos realizados, ressaltando os erros cometidos, seguindo-se então as prescrições dos movimentos a serem realizados nas tentativas futuras. Este procedimento seria endereçado a todos os alunos, sem distinção, ainda que promettesse supervisionar e acompanhar mais intensamente as prestações dos alunos ‘menos’ habilidosos.

Durante as aulas eu já vou falando o que eles estão fazendo de errado primeiro; e depois, dando motivação para que eles... motivação verbal mesmo... “_ Ó, está melhorando; estende mais essa perna; endireita esse braço... enfim!

... dos ‘menos’ hábeis eu vou ter uma preocupação maior com eles... assim para eles ...Então eu vou ter que fazer uma aula; não que uma aula, mas alguns movimentos separados para eles.

3.3.3. Avaliação da aprendizagem

Paula concentrou sua avaliação exclusivamente no domínio psicomotor das aprendizagens. Ela ajuizaria o grau das consecuições através da observação contínua das realizações discentes durante o desenvolvimento da unidade didática. Em momento algum referiu a possibilidade de se basear no pós-teste para operacionalizar o processo de avaliação.

A estagiária, de forma coerente com os objetivos postulados, adotou referências criteriosas individualizadas para a avaliação dos alunos. Assim, ratificou a intenção de considerar, com base no domínio procedimental do conteúdo, os

progressos obtidos pelos alunos em relação as suas próprias prestações iniciais tendo como referência o padrão biomecânico do gesto desportivo.

Os 'mais' habilidosos, eles vão ter que se superar, eles vão ter que melhorar o que eles já fazem, entendeu? Os médios vão ter [que fazer] a mesma coisa, que é se superar também, porque alguns ali também não sabem fazer o movimento correto... estender a perna, não elevam o braço, não têm essa coordenação do braço e perna... para fazer a transposição. Então é o que eles vão ter que aprender. Agora, os 'menos' habilidosos têm que aprender o movimento mesmo, entendeu? Eles não têm noção.

A assertiva anterior evidenciou o processo conduzido pela estagiária para particularizar os padrões criteriosos do gesto desportivo às características individuais inicialmente diagnosticadas nos alunos, de modo a estabelecer gabaritos de rendimento apropriados aos distintos estados de competência verificados nos alunos da classe.

CAPÍTULO VI

PROCEDIMENTOS DE PLANEJAMENTO E ENSINO DOS PROFESSORES

O presente capítulo tem a função de descrever e discutir os dados que caracterizaram o planejamento e o ensino dos professores ‘mais’ e ‘menos’ eficazes na condução do processo educativo desenvolvido neste estudo. Iniciamos apresentando os resultados no âmbito do planejamento e, posteriormente, do ensino. Analisamos a evidência de relações entre as variáveis investigadas nos dois momentos da fase pré-interativa, bem como a consistência entre as intenções e os procedimentos de ensino implementados pelos professores.

Os dados relativos ao planejamento refletem os pensamentos pré-interativos comunicados pelos professores e foram obtidos mediante a aplicação de duas entrevistas. A primeira, mas aprofundada, buscou clarificar os pensamentos que fundamentaram a prática docente e suportaram as decisões mais operacionais de planejamento; serviu tanto para delinear qualitativamente o perfil cognitivo dos professores quanto a formalização do plano de ação – conforme a abordagem interpretativa proposta no capítulo anterior, quanto para caracterizar, numa perspectiva quali-quantitativa, os pensamentos didático-pedagógicos associados ao planejamento da unidade de ensino a nível macro, incluindo a avaliação diagnóstica, os objetivos de aprendizagem, as estratégias de diferenciação pedagógica e a avaliação da aprendizagem.

A segunda, com caráter mais operacional, se centrou no pensamento pré-interativo dos professores associado ao planejamento das aulas da unidade de ensino. Diz respeito à estrutura dos pensamentos e decisões didáticas imediatas e norteadoras da ação, as decisões alternativas, a clareza dos objetivos previstos e a previsão de situações de ensino diferenciadas.

Este capítulo contempla, ainda, a descrição dos resultados provenientes da análise do comportamento de ensino adotado pelos professores, incluindo a gestão do tempo de aula, as retroações, o controle disciplinar e as demonstrações de afetividade nas aulas. Será, portanto, organizado nesta ordem o capítulo, ao qual damos prosseguimento com a descrição dos resultados obtidos a partir da entrevista de aprofundamento.

1. Pensamentos Associados ao Planejamento da Unidade de Ensino

Os resultados apresentados nesta seção se referem aos dados recolhidos através da entrevista de aprofundamento, realizada antes da realização da unidade de ensino. Por meio deste instrumento foi possível explorar os pensamentos dos

professores sobre as questões relacionadas à turma e com o ensino a ser proposto na unidade didática.

Conforme procedimento adotado no *continuum* desta seção, a descrição referirá aos dados dos professores classificados como 'mais' e 'menos' eficazes, assim definidos com base na caracterização procedida na seção 1.1 do capítulo primeiro. Visando identificar diferenças e regularidades, a apresentação será realizada comparando ambas as classes de professores nas dimensões propostas.

1.1. Avaliação diagnóstica

1.1.1. Diagnose específica

A diagnose específica deu a conhecer a apreciação do professor sobre variáveis relacionadas à turma em geral e aos alunos 'mais' e 'menos' hábeis, nomeadamente, nível de habilidade, atitude face à educação física, ao conteúdo e ao professor, comportamento disciplinar e atenção dedicada nas aulas.

Habilidade da turma. Ambos os grupos de professores tenderam a classificar o nível geral de habilidade das turmas num nível intermediário, i.e., três professores 'menos' eficazes e quatro 'mais' eficazes apreciaram positivamente a turma, mas fizeram ressalvas que impediam a avaliação plenamente positiva (Tabela 5).

Tabela 5. Diagnose específica do nível de habilidade da Turma

Variável		Professores - Grupos de eficácia					
		'Menos' eficaz			'Mais' eficaz		
		F	%	$\bar{X} \pm DP$	F	%	$\bar{X} \pm DP$
Habilidade da turma	baixa	1	20,0		1	20,0	
	média	3	60,0	2,00±,71	4	80,0	1,80±,45
	alta	1	20,0		-	-	

F=frequência
Baixa=1; Média=2; Alta=3.

Entre os professores 'mais' eficazes, apenas Souza apresentou restrições que condicionavam o baixo nível de habilidade da turma. Estas se deviam a questões estruturais do sistema educativo, onde poucas escolas do ensino elementar dispunham de espaço e professores de educação física e, portanto, muitos jovens ascendiam ao segundo segmento do ensino fundamental sem formação psicomotora de base.

Entre os 'menos' eficazes, dois professores apreciaram inversamente as turmas. Bernardo, comparando os alunos da escola pública com aqueles da escola particular onde também lecionava, apreciou negativamente a turma, alegando que os alunos estavam muito aquém do esperado para a série cursada. Por outro lado,

Gabriel avaliou de forma inteiramente positiva, baseado no interesse, participação e criatividade dos alunos nas aulas de educação física.

Atitude dos alunos face à educação física. Em geral os professores consideraram positivamente a atitude dos alunos face à disciplina, não obstante dois professores ‘menos’ eficazes tenham apresentado ressalvas moderadas e um professor ‘mais’ eficaz tenha avaliado negativamente a atitude dos alunos (Tabela 6).

Tabela 6. Diagnose específica da atitude face à educação física

Variável			Professores - Grupos de eficácia					
			'Menos' eficaz			'Mais' eficaz		
			F	%	$\bar{X} \pm DP$	F	%	$\bar{X} \pm DP$
Atitude face à EF	Turma	baixa	-	-		1	20,0	
		média	2	40,0	2,60±,55	-	-	2,60±,89
		alta	3	60,0		4	80,0	
	'Mais' hábeis	baixa	-	-		1	20,0	
		média	1	20,0	2,80±,45	-	-	2,60±,89
		alta	4	80,0		4	80,0	
	'Menos' hábeis	baixa	3	60,0		2	40,0	
		média	2	40,0	1,40±,55	2	40,0	1,80±,84
		alta	-	-		1	20,0	

Os motivos de ordem cultural e conceptual levaram Cláudio e Bernardo a avaliar a atitude face à educação física em nível ‘médio’. Enquanto Cláudio ressaltou a apreciação com base em questões religiosas e na timidez derivada da origem rural dos alunos, Bernardo reclamou da concepção dos alunos, os quais associavam a educação física unicamente a prática do futebol, portanto, à concepção lúdica da disciplina.

Entre os professores ‘mais’ eficazes, Souza considerou de forma bastante restritiva a atitude dos alunos, em função das condições estruturais da escola. No seu entendimento, a inexistência de um espaço físico adequado às aulas e de vestiários para os alunos realizarem a higiene após as aulas, contribuía para afastá-los da disciplina.

Em geral, os professores das duas classes avaliaram positivamente a atitude dos alunos ‘mais’ hábeis face à disciplina. Quatro professores em ambos os grupos, fizeram-no sem apresentar ressalvas. Entretanto, no grupo ‘menos’ eficaz, a avaliação moderada de Bernardo se baseou no fato dos alunos ‘mais’ hábeis se interessarem apenas pelo futebol e temerem não ser bem sucedidos nas novas práticas propostas pelo professor.

Entre os professores ‘mais’ eficazes, a baixa avaliação da atitude dos alunos ‘mais’ hábeis, se devia à reação dos mesmos ao baixo nível de exigência das tarefas e escassa atenção provida pelo professor, uma vez que calibrava a dificuldade das tarefas de forma a encontrar o nível global de habilidade dos alunos e, muitas vezes,

dedicar maior atenção aos alunos com maior dificuldade de aprendizagem.

Relativamente aos alunos 'menos' hábeis, 60% dos professores 'mais' eficazes tenderam a avaliar de forma menos restritiva a atitude face à disciplina (nas categorias 'média' e 'alta'), enquanto a mesma proporção de professores 'menos' eficazes fizeram-no destacando muitas restrições (na categoria 'baixa'). Independente da classe, os professores justificaram as apreciações com base na participação dos alunos nas aulas, na atitude perante a dificuldade implícita nas tarefas e no status interiorizado pelos alunos mediante a comparação da habilidade com os pares, ou seja, apesar de considerarem que os alunos gostam da disciplina, estes fatores constroem a atitude disponível ao envolvimento nas práticas desenvolvidas na disciplina.

Atitude dos alunos face aos conteúdos. Na avaliação global da turma, os professores 'menos' eficazes apresentaram menos ressalvas, com 60% acusando atitude altamente positiva dos alunos face ao conteúdo (Tabela 7).

Tabela 7. Diagnose específica da atitude face ao conteúdo da educação física

Variável			Professores - Grupos de eficácia					
			'Menos' eficaz			'Mais' eficaz		
			F	%	$\bar{X} \pm DP$	F	%	$\bar{X} \pm DP$
Atitude face ao conteúdo	Turma	baixa	-	-		1	20,0	
		média	2	40,0	2,60±,55	2	40,0	2,20, ±84
		alta	3	60,0		2	40,0	
	'Mais' hábeis	baixa	-	-		-	-	
		média	1	20,0	2,80±,45	3	60,0	2,40±,55
		alta	4	80,0		2	40,0	
	'Menos' hábeis	baixa	-	-		2	40,0	
		média	3	60,0	2,40±,55	1	20,0	2,00±1,0
		alta	2	40,0		2	40,0	

Os professores 'mais' eficazes pareceram mais ponderados nesta avaliação, apesar da expressão quantitativa não denotar contraste entre as classes. Os argumentos apresentados por estes professores para justificar a atitude dos alunos foram justificados de forma mais consistente, refletindo coerência com as concepções adotadas para o desenvolvimento da educação física escolar.

Entre as ressalvas condicionantes da avaliação nos dois grupos, encontra-se o cepticismo quanto à valorização do conteúdo associada, em maior grau, ao entretenimento, que propriamente à importância do conhecimento para a formação pessoal.

Entretanto, face aos demais argumentos, os professores 'mais' eficazes pareceram mais críticos e racionais quanto às causas da apreciação. A avaliação de Souza foi considerada intermédia porquanto, ao reconhecer as limitações físicas e materiais da escola como condicionante dos conteúdos desenvolvidos na disciplina, ponderou quanto aos reflexos sobre os alunos que almejavam o desenvolvimento de

outros conteúdos.

Tanto Souza quanto Vinícius, apontaram a falta de embasamento nas séries anteriores – seja pela ausência ou deficiência na orientação da disciplina nas séries iniciais, como explicação para o interesse restrito dos alunos em poucas modalidades esportivas. Vinícius ressaltou, ainda, a prioridade dos objetivos afetivos, face às características do meio social. Desse modo, a mudança de comportamento do aluno lhe indicava o valor atribuído à escolarização, particularmente em relação ao papel da disciplina na formação pessoal.

Mário avaliou positivamente e sem ressalvas a atitude global na turma, justificando o interesse dos alunos pelo conteúdo teórico dos esportes.

Entre os professores ‘menos’ eficazes, apesar de Inácio ter refletido sobre a possibilidade do entretenimento constituir a maior razão para a atitude dos alunos, Cláudio, Bernardo e Gabriel apresentaram argumentos casuístas ou insólitos na avaliação plenamente positiva da atitude dos alunos, entre eles, a comparação do status da educação física com outras componentes curriculares, o registro de conteúdos teóricos no caderno, o fato das notas da educação física terem o mesmo peso que outras disciplinas, o desejo de participar nos jogos escolares e a participação nas aulas de educação física.

A atitude dos alunos ‘mais’ hábeis face ao conteúdo foi avaliada prioritariamente na categoria ‘alta’ pelos professores ‘menos’ eficazes e na categoria ‘média’ pelos professores ‘mais’ eficazes.

A atitude dos alunos ‘menos’ hábeis foi avaliada de forma menos positiva pelos professores de ambas as classes, embora os ‘menos’ eficazes denotassem apreciações mais positivas na categoria ‘média’ e ‘alta’.

Os professores, em geral, polarizaram os alunos conforme as características referenciadas. No caso dos professores ‘menos’ eficazes prevaleceu a maior ou menor expressão dos critérios assinalados em relação à turma, entre os alunos ‘mais’ e ‘menos’ hábeis, respectivamente. Além disso, para estes professores a atitude dos alunos variava conforme o gosto pelo conteúdo desenvolvido nas aulas, prevalecendo a valorização das modalidades coletivas.

Os professores ‘mais’ eficazes, além de polarizarem os alunos em função dos critérios assinalados para a turma, referiram a própria capacidade do aluno como condicionante das atitudes e da componente externa do comportamento, como parâmetro para as apreciações. Assim, por um lado, o nível de competência do aluno foi determinante para a concretização das atitudes e, por outro, o professor

considerou que o conhecimento valorizado é interiorizado e reflete-se explicitamente no comportamento dos alunos.

Atitude dos alunos face ao professor. A percepção docente sobre a atitude dos alunos para consigo, paralelamente, revela a atmosfera que envolve a relação interpessoal com os alunos. Nos dados da Tabela 8 transparecem as avaliações mais positivas dos professores ‘mais’ eficazes.

Tabela 8. Diagnóstico específica da atitude dos alunos face ao professor

Variável			Professores - Grupos de eficácia					
			'Menos' eficaz			'Mais' eficaz		
			F	%	$\bar{X} \pm DP$	F	%	$\bar{X} \pm DP$
Atitude face ao professor	Turma	baixa	-	-		-	-	
		média	3	60,0	2,40±,55	2	40,0	2,60±,55
		Alta	2	40,0		3	60,0	
	'Mais' hábeis	baixa	2	40,0		-	-	
		média	1	20,0	2,00±1,0	1	20,0	2,80±,45
		Alta	2	40,0		4	80,0	
	'Menos' hábeis	baixa	-	-		-	-	
		média	3	60,0	2,40±,55	2	40,0	2,60±,55
		Alta	2	40,0		3	60,0	

Enquanto 60% dos professores ‘mais’ eficazes avaliaram a relação com os alunos plenamente positiva, a mesma proporção de professores ‘menos’ eficazes, apesar de avaliar positivamente a relação, aludiram algumas ressalvas.

Entre os motivos que justificam a avaliação positiva dos professores ‘mais’ eficazes, a convivência continuada de vários anos com os alunos, o estabelecimento de um clima não competitivo e propício às relações cooperativas (Mário); o carinho naturalmente demonstrado pelos alunos (Carla); a carência dos alunos oriundos de classes socialmente desfavorecidas, estabelecimento de relações cooperativas (inclusive fora das aulas) e orientação pedagógica da escola no sentido de valorizar as relações afetivas com os alunos, face à situação de risco em que se encontram (Júnior).

As ressalvas levantadas pelos professores ‘menos’ eficazes em justificativa à avaliação na categoria ‘média’ foram: os interesses divergentes quanto ao desenvolvimento das atividades letivas, por vezes causando estremecimento das relações em classe (Bernardo); os casos de indisciplina de alguns alunos acarretando problemas na classe muito numerosa (Inácio); o escasso tempo de convivência com a turma (Paula).

Os professores ‘mais’ eficazes demonstram maior habilidade para lidar com os alunos que fogem ao padrão normativo da turma, sendo mais evidente no tocante aos alunos ‘mais’ hábeis, com os quais estes professores denotam ter um bom relacionamento, apesar de referirem as dificuldades em promover atividades que vão ao encontro das necessidades destes alunos.

Mário atribui o bom relacionamento com ambas as classes de alunos ao fato de não incitar a competição nas aulas, evitando o estabelecimento de um clima rivalizante.

A aproximação natural dos alunos ‘mais’ hábeis, conforme referido por Souza, denota a forma de cingir um espaço que lhes confira um status e a primazia relacional. Por outro lado, a constância do apoio pedagógico fornecido durante as aulas facilitava e suscitava boas relações com os ‘menos’ hábeis. Ainda assim, a maior atenção concedida aos alunos ‘menos’ habilidosos causava ciúmes aos ‘mais’ habilidosos, obrigando Souza a recorrer aos paliativos no intuito de preservar as relações.

Júnior afirmou recorrer à afetividade e ao ensino aberto permitindo, em algumas oportunidades, que os alunos opinassem sobre as atividades a desenvolver nas aulas. Agindo dessa forma, Júnior afirmava conseguir conquistar os alunos de ambos os grupos.

As ressalvas levantadas pelos professores ‘menos’ eficazes no relacionamento com os alunos ‘mais’ hábeis se referem principalmente à indisciplina gerada, a partir do conflito de interesses nas aulas. Para Bernardo, os alunos ‘mais’ hábeis evitam a realização de atividades em que não se sentem seguros de preservar o status de habilidade na turma e, por isso, requerem a prática de atividades com as quais estão habituados. Apesar da apreciação atenuada, Inácio deixou transparecer as dificuldades em lidar com a indisciplina dos alunos ‘mais’ habilidosos, fato que gerava constrangimentos para ambos, além de acarretar prejuízos para o clima nas aulas.

Os professores de ambas as classes destacaram o comportamento introvertido dos alunos ‘menos’ hábeis, como maior barreira para o estabelecimento das relações de afetividade.

Atenção dos alunos nas aulas. Como ilustra a Tabela 9, é perceptível o menor número de ressalvas referidas pelos professores ‘mais’ eficazes, indicando perceber em maior nível a atenção dedicada pelos alunos durante as aulas. Embora não corresponda à regra, a percepção docente sobre a atenção dedicada pelos alunos nas aulas pode, em certo grau, reflectir as consequências do processo de ensino desenvolvido pelo professor. Fatores como o nível de desenvolvimento biológico e motor do aluno, grau de ensino, tempo de ensino na classe, nível de experiência e procedimento de ensino do professor parecem ser determinantes para as condições educativas, com consequências sobre a atenção dedicada pelos alunos, conforme

percebido pelos professores.

Wittrock (1986) refere o incremento dos níveis de atenção que ocorrem entre os 12 e 13 anos de idade, portanto, mais ou menos compatível com a fase em que a criança ascende ao segundo segmento do ensino fundamental. O perfil etário das classes denotou a maior distribuição dos alunos mais jovens nas turmas dos professores ‘menos’ eficazes ($\bar{X}=12,8$; DP= 1,09 vs $\bar{X}=13,8$; DP=1,25), não obstante, Carla e Vinícius, professores da classe de maior eficácia, também tenham ensinado alunos nesta faixa etária e Bernardo e Gabriel, ‘menos’ eficazes, tenham ensinado turmas com média superior aos 13 anos de idade.

Tabela 9. Diagnose específica da atenção dedicada pelos alunos

Variável			Professores - Grupos de eficácia					
			‘Menos’ eficaz			‘Mais’ eficaz		
			F	%	$\bar{X} \pm DP$	F	%	$\bar{X} \pm DP$
Atenção	Turma	baixa	3	60,0	1,40±,55	0	0,0	2,60±,55
		média	2	40,0		2	40,0	
		alta	0	0,0		3	60,0	
	‘Mais’ hábeis	baixa	3	60,0	1,40±,55	0	0,0	2,20±,45
		média	2	40,0		4	80,0	
		alta	0	0,0		1	20,0	
	‘Menos’ hábeis	baixa	4	80,0	1,20±,45	2	40,0	2,00±1,0
		média	1	20,0		1	20,0	
		alta	0	0,0		2	40,0	

Os professores ‘mais’ eficazes consideraram, de modo geral, contar com a atenção do aluno. Para os dois professores desta classe com avaliação categorizada em ‘média’, as ressalvas relatadas não chegavam a comprometer o ambiente educativo. Para Mário, a atenção é volitiva e acompanha o desejo de envolvimento dos alunos. Souza considerou que a forma ativa como desenvolve o ensino contribui naturalmente para a consecução da atenção dos alunos. Carla relativizou sua apreciação em função da faixa etária dos alunos, afirmando considerar adequado o nível de atenção da turma.

Os professores ‘menos’ eficazes com avaliação classificada na categoria ‘baixa’, referiram a necessidade de intervir constantemente para conseguir níveis de atenção apropriados. Segundo Cláudio, quando os alunos não estão ocupados com atividades, demonstram pouca atenção. Bernardo reportou a baixa competência dos alunos em relação ao estágio de desenvolvimento e grau de ensino em que se encontravam, como fator contributivo para a baixa atenção nas aulas. Inácio considerou ser impossível manter os níveis de atenção numa turma tão numerosa e jovem.

Especificamente em relação aos alunos ‘mais’ hábeis, embora seja claro a melhor avaliação na classe dos professores ‘mais’ eficazes, parece existir um padrão

de avaliação associado ao comportamento dos alunos 'mais' e 'menos' hábeis. Conquanto não tenha sido unânime, professores das duas classes referiram o fato dos alunos 'mais' hábeis desprezarem explicações simples, por se considerarem mais aptos ou considerarem as tarefas muito simples. Por seu turno, os alunos 'menos' hábeis parecem mais introvertidos e dispersos aos olhos da maioria dos professores, independente da classe de pertença. De fato, a literatura refere à necessidade de manter adequado o desafio das tarefas em função do nível de competência dos alunos.

Entretanto, como prenúncio das expectativas docentes, apenas os professores 'menos' eficazes perceberam ou referiram (quando expressaram uma opinião particular) o sentimento de incapacidade comum aos alunos 'menos' hábeis (*learned helplessness*). Segundo Cláudio, a falta de atenção faz parte da natureza desses alunos. Para Bernardo, a atitude passiva dos alunos 'menos' habilidosos diante dos próprios erros se deve ao fato de não acreditar ser possível realizar satisfatoriamente as tarefas propostas. Na opinião de Inácio, os alunos 'menos' habilidosos são menos atentos porque eles se sentem incapazes.

Rememorando o ambiente de ensino provido pelos professores 'mais' e 'menos' eficazes referidos anteriormente, nos pareceu sugestiva e contrastante as condições de aprendizagem observadas nas aulas da unidade de ensino. Enquanto nas aulas dos professores 'mais' eficazes – especificamente Mário, Souza e Carla, se fez sentir o ambiente orientado pelo ensino ativo, alto grau de responsabilização dos alunos relativamente ao domínio das aprendizagens e *feedback* apropriado às realizações; nas aulas de alguns professores 'menos' eficazes – especificamente Cláudio, Bernardo e Inácio, se observou a preocupação em manter os alunos ocupados e comportados nas atividades, bem como a emissão de *feedback* concebidos mais como estímulos, que apropriados às realizações discentes.

Diagnose específica da disciplina dos alunos. Foi perceptível o paralelo estabelecido entre o resultado relatado anteriormente, referente à percepção de atenção dos alunos e as apreciações docentes sobre o comportamento disciplinar dos alunos. Aqui, mais uma vez, os professores 'mais' eficazes revelam expectativas mais positivas quanto à disciplina, parecendo indicar que conseguem controlar melhor o comportamento dos alunos nas aulas (Tabela 10).

As apreciações dos professores 'menos' eficazes sobre a disciplina dos alunos 'mais' e 'menos' hábeis sugere as dificuldades em envolvê-los de forma apropriada nas atividades ou, minimamente, evitar os comportamentos

inapropriados.

Entre os motivos que levam os professores ‘menos’ eficazes a enunciar maior número de ressalvas ao comportamento dos alunos ‘mais’ e ‘menos’ hábeis, encontra-se a percepção discente sobre a adequação das tarefas às competências e estágio desenvolvimental dos alunos. Na opinião de Bernardo e Inácio, o paralelo entre o nível de dificuldade da tarefa e as percepções pessoais de competência formuladas pelos alunos constituía o fator que mais contribuía para a ocorrência de comportamentos inadequados dos alunos nas aulas. Se, por um lado, os ‘menos’ habilidosos adotavam comportamentos inadequados por considerarem as tarefas muito difíceis, por outro, faltava incitação à prática para os ‘mais’ hábeis. Inácio chegou a reconhecer que os incentivos, elogios e incitamentos não surtiavam efeito desejado nos alunos, talvez por não serem compatíveis com a realidade pressentida pelos alunos. Paula referiu a tenra idade dos alunos e o tempo de contacto com a turma para justificar a falta de controle apropriado sobre o comportamento disciplinar dos alunos.

Tabela 10. Diagnóstico específico da disciplina dos alunos

Variável			Professores - Grupos de eficácia					
			'Menos' eficaz			'Mais' eficaz		
			F	%	$\bar{X} \pm DP$	F	%	$\bar{X} \pm DP$
Disciplina	Turma	baixa	2	40,0	1,80±,84	0	0,0	2,20±,45
		média	2	40,0		4	80,0	
		alta	1	20,0		1	20,0	
	'Mais' hábeis	baixa	3	60,0	1,60±,89	1	20,0	2,00±,71
		média	1	20,0		3	60,0	
		alta	1	20,0		1	20,0	
	'Menos' hábeis	baixa	3	60,0	1,60±,89	0	0,0	2,20±,45
		média	1	20,0		4	80,0	
		alta	1	20,0		1	20,0	

A divergência entre a dificuldade da tarefa e a habilidade percebida pelo aluno para cumpri-la, também foi referida pelos professores ‘mais’ eficazes. No entanto, a maior parte destes professores referiram as alternativas para contornar o problema e envolver os alunos nas tarefas de aprendizagem. Carla prefere não valorizar os comportamentos inadequados dos alunos ‘mais’ hábeis, aos quais considerou muito agitados. Júnior costumava convidar os alunos a reestruturar as atividades quando percebia o afastamento de um ou outro grupo de alunos. Vinícius identificava o processo conduzido pelos alunos ‘mais’ hábeis com o objetivo de excluir os alunos ‘menos’ hábeis das atividades e, assim, mantê-las em um nível compatível com a própria competência. Em resposta, este professor propunha a adequação das atividades introduzindo regras e construindo as atividades de forma participativa, de modo a criar condições de aprendizagem que os alunos interpretassem como igualitárias e compatíveis com o nível de competência dos grupos de habilidade.

Assim, a percepção mais favorável acerca do comportamento dos alunos pareceu estar associada à capacidade dos professores estabelecerem padrões relacionais e promoverem adaptações das condições de ensino, de modo a se manter em sintonia com o interesse e sentimento de competência dos alunos.

1.1.2. Qualidade da avaliação diagnóstica

A entrevista de aprofundamento realizada antes da unidade de ensino, envolveu questões relativas à avaliação diagnóstica do professor a respeito dos alunos e da turma. A qualidade do diagnóstico consistiu no registro e categorização das informações concernentes às características globais evidenciadas na turma e pelos alunos 'mais' e 'menos' habilidosos, nas categorias referidas na seção concernente aos procedimentos metodológicos. A Tabela 11 resume a estatística descritiva dos registros.

Tabela 11. Descrição dos indicadores de 'qualidade da avaliação diagnóstica'

Indicadores	Professores - Grupos de eficácia			
	'Menos' eficaz		'Mais' eficaz	
	\bar{X}	DP	\bar{X}	DP
Frequência absoluta de diagnósticos	12,6	3,20	12,8	4,32
Total de categorias do diagnóstico	4,6	0,89	4,6	1,14
Frequência relativa de diagnóstico psicomotor (%)	12,4	8,18	23,5	13,89
Frequência relativa de diagnóstico bio-morfo-funcional (%)	12,2	8,87	7,1	7,17
Frequência relativa de diagnóstico psico-afetivo (%)	32,6	7,26	27,8	6,50
Frequência relativa de diagnóstico comportamental (%)	27,5	10,15	26,2	10,78
Frequência relativa de diagnóstico sócio-cultural (%)	4,0	8,94	2,5	3,48
Frequência relativa de diagnóstico ambiente-recursos (%)	11,3	8,00	12,9	17,31
Índice de influência do diagnóstico	0,18	0,07	0,33	0,03

De modo geral, as classes de professores não se diferenciaram quanto à frequência absoluta de avaliações formuladas ou número de categorias abrangidas na diagnose. Os valores foram bastante similares, tendo sido verificada a igualdade no número médio de 4.6 categorias, nas quais os professores formularam as avaliações.

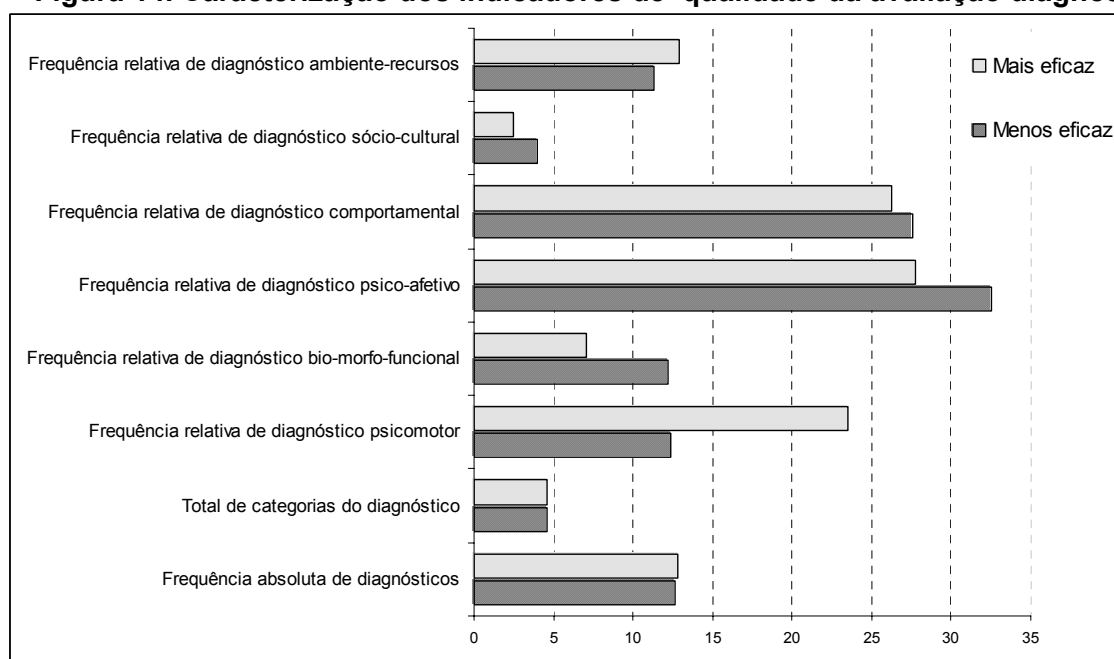
As categorias que concentraram as avaliações dos professores corresponderam ao diagnóstico 'psico-afetivo' e 'comportamental', nas quais os 10 professores se manifestaram, e 'psicomotor', a qual foi alvo de avaliações de nove professores. Apenas Inácio não fez qualquer referência aos dotes psicomotores dos alunos. A categoria com menor frequência de avaliações dizia respeito ao diagnóstico das características 'sócio-culturais' dos alunos, a qual mereceu os registros de apenas três professores, sendo um 'menos' eficaz (Cláudio) e dois professorandos 'mais' eficazes (Júnior e Vinícius).

Um olhar sobre a frequência relativa de formulações propostas pelos professores, permite constatar a maior proporção das avaliações nas categorias 'psico-afetivo' e 'comportamental', indicando a maior preocupação dos professores

das duas classes com a reação dos alunos face ao conteúdo de salto em altura e as consequências do desenvolvimento de uma tarefa pouco habitual nas aulas, por se diferenciar das práticas coletivas comuns nas aulas de educação física. As avaliações mais concordantes diziam respeito ao acometimento de medo face às alturas, à reação face à característica da atividade e a intimidação dos alunos face às dificuldades que a atividade imporia. Estes fatores eram preocupantes, na medida que a reação dos alunos poderia ter consequências para a gestão do ensino.

Conquanto a diagnose na categoria 'psicomotor' e 'bio-morfo-funcional' pareceu diferenciar as classes 'mais' e 'menos' eficazes (Figura 14), os elevados valores do desvio-padrão não permitem afiançar a significância dessas diferenças. Ainda assim, a média de frequência relativa de avaliações sobre a competência motora dos alunos foi dominante entre os professores 'mais' eficazes, com os professorandos proferindo menos avaliações e, portanto, sendo responsáveis pela variância dos valores na classe. Por outro lado, a apreciação sobre as características biotipológicas e desenvolvimentais foi predominante entre os professores 'menos' eficazes.

Figura 14. Caracterização dos indicadores de 'qualidade da avaliação diagnóstica'

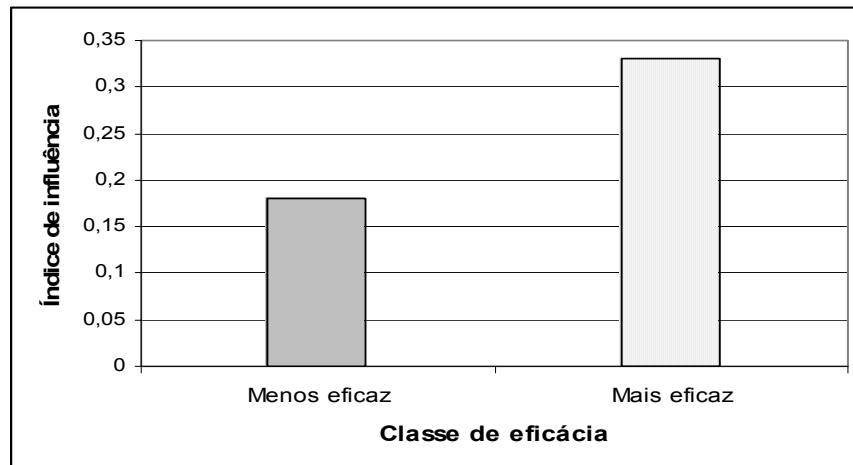


Foi freqüente os professores 'mais' eficazes referirem as capacidades discentes como base para o posterior planejamento das atividades de ensino e aprendizagem. Fatores como a idade, características físicas, afetivas e socioeconômica dos alunos foram citadas pelos professores 'menos' eficazes e, primariamente, serviu de justificativa para as expectativas associadas, em maior grau, à participação e cumprimento das atividades letivas, como constatado nos

depoimentos de Cláudio, Bernardo e Inácio.

O indicador que pareceu diferenciar de forma consistente as classes de professores foi o índice de influência do diagnóstico (Tabela 11 e Figura 15). Rememore-se que o registro deste indicador visou determinar em que medida as apreciações influenciavam as decisões de planejamento. O cômputo da influência da diagnose foi realizado sempre que a avaliação proferida pelo professor condicionasse uma decisão ou intenção explícita do professor.

Figura 15. Índice de influência do diagnóstico nas classes de eficácia



O valor caracterizador da classe de professores ‘mais’ eficazes ($.33 \pm 0,03$) foi consistente, não só em vista do modesto valor do desvio-padrão, mas também por representar quase o dobro do valor verificado entre os professores ‘menos’ eficazes ($.18 \pm 0,07$). Isto demonstra que as informações levantadas pelos professores ‘mais’ eficazes serviram para fundamentar seu plano de ação e adequar o ensino às necessidades prementes dos alunos. Por outro lado, os professores ‘menos’ eficazes se valeram menos das informações para embasar o plano de ação para o ensino, apesar de mobilizarem um volume de informação bastante similar.

1.2. Explicitação dos objetivos de aprendizagem

Com a análise deste domínio pretendemos antecipar a forma como os professores propunham e manejavam os objetivos de aprendizagem (Tabela 12).

Explicitação de objetivos. O maior diferencial entre as classes de professores consistiu no fato de dois professores ‘menos’ eficazes (Bernardo e Inácio) referirem ser ocasional a explicitação do critério de êxito das tarefas de aprendizagem aos alunos. A média na categoria reflete a maior predisposição dos professores ‘mais’ eficazes comunicarem os objetivos aos alunos, seja referindo ao objeto de ensino de forma global (60%, ‘média’), seja discriminando criteriosamente o padrão de êxito na execução das tarefas de aprendizagem (40%, ‘alta’).

Tabela 12. Caracterização dos indicadores de 'objetivos de aprendizagem'

Variável		Professores - Grupos de eficácia					
		'Menos' eficaz			'Mais' eficaz		
		F	%	$\bar{X} \pm DP$	F	%	$\bar{X} \pm DP$
Explicitação de objetivos	baixa	2	40,0	1,80±,84	0	0,0	2,40±,55
	média	2	40,0		3	60,0	
	alta	1	20,0		2	40,0	
Justificação de objetivos	baixa	1	20,0	2,00±,71	0	0,0	2,60±,55
	média	3	60,0		2	40,0	
	alta	1	20,0		3	60,0	
Comunicação de alcance do objetivo	baixa	1	20,0	2,00±,71	0	0,0	2,60±,55
	média	3	60,0		2	40,0	
	alta	1	20,0		3	60,0	
Diferenciação de objetivo	baixa	3	60,0	1,60±,89	2	40,0	1,80±,84
	média	1	20,0		2	40,0	
	alta	1	20,0		1	20,0	

Enquanto Souza aludiu que este procedimento contribui para orientar o cumprimento das atividades pelos alunos, Bernardo se mostrava propício a cumprir este procedimento apenas quando se tratava do ensino em estágios mais avançados de aprendizagem pois, no seu entender, na iniciação interessava, primariamente, a participação do aluno.

Justificação de objetivos. A maior parte dos professores 'mais' eficazes (60%) informou justificar os objetivos aos alunos, seja por constituir um hábito corrente de trabalho (Souza), ou com a intenção de mobilizar cognitivamente os alunos para a realização das atividades (Júnior). Os motivos que justificaram a classificação 'média' dos depoimentos de 40% dos professores da classe, se deveu ao fato de terem assumido adotar este procedimento em função da natureza ou nível de aprofundamento do conteúdo, do tempo disponível e quando as condições físicas e materiais permitiam a aproximação dos padrões técnicos ou táticos da modalidade ensinada, portanto, circunstancialmente.

Entre as justificativas apresentadas por 60% dos professores 'menos' eficazes, também a natureza e nível de aprofundamento do conteúdo, determinavam a necessidade de adoção deste procedimento. Paula, apesar de referir a adoção do procedimento, não justificou tecnicamente o seu emprego.

Comunicação de alcance dos objetivos. No que respeita a esta dimensão de análise, constatou-se uma distribuição semelhante àquela verificada na justificação dos objetivos. Três professores da classe 'mais' eficaz reportaram comunicar aos alunos a consecução das metas de aprendizagem, se referindo aos critérios de êxito alcançados. As informações dos demais professores desta classe foram categorizadas como média, porquanto relataram recorrer aos elogios e incentivos para transmitir aos alunos o alcance das metas de aprendizagem.

A maior parcela dos professores 'menos' eficazes (60%) citaram os elogios e

incentivos, como meio prioritário para fazer o aluno perceber apropriadas as próprias realizações.

Em complemento, os professores foram questionados se consideravam que os alunos percebiam os objetivos e solicitados a justificar suas respostas. Independente da classe de pertença, os professores consideraram que uma parcela de alunos não conseguia perceber plenamente os objetivos propostos nas tarefas, citando a falta de atenção e/ou interesse como as principais causas.

Conquanto tenha sido comum aos professores das duas classes perceber a compreensão dos objetivos pelos alunos com base nas realizações das aulas – mudança de comportamento ou aproximação dos padrões técnicos comunicados, três professores ‘mais’ eficazes e um ‘menos’ eficaz referiram se basear na manifestação verbal dos alunos (comentários e questionamentos), como forma de se certificarem da apreensão do objetivo, ainda que o professor ‘menos’ eficaz não tenha sido coerente e adotado o procedimento no ensino. De outro modo, três professores ‘menos’ eficazes referiram a participação e o empenho nas aulas como prova da compreensão dos objetivos, sugerindo, possivelmente, ser este o maior objetivo em suas aulas.

Diferenciação do objetivo de aprendizagem. A categorização nesta dimensão foi realizada consoante os professores manifestassem explicitamente a intenção de diferenciar os objetivos de aprendizagem, seja para algum aluno ou grupos deles. Os valores médios informam não haver diferenças destacáveis entre as classes de eficácia, apesar da indiferenciação ter sido a opção de 60% dos professores ‘menos’ eficazes.

Muito embora tenham sido de ordem diversa as causas a justificar a opção por objetivos indiferenciados, percebeu-se a tendência de três entre cinco professores ‘menos’ eficazes em assumir uma postura altamente normalizadora, apesar de implicitamente reconhecerem as diferenças existentes entre os alunos. Cláudio insistiu no julgamento de homogeneidade, mesmo sabendo que os objetivos não estavam ao alcance de todos os alunos; Bernardo, implicitamente, afirmou possuir objetivos diferenciados, mas informou um sistema de adaptação dos critérios de êxito em que excluía a perspectiva de aprendizagem dos alunos ‘menos’ competentes; Inácio, por sua vez, reconhecia as diferenças mas referiu não agradá-lo ter que dividir a turma, aludindo que com a proposição de metas de aprendizagem comuns, proporcionava condições igualitárias aos alunos.

Entre os professores ‘mais’ eficazes, apenas Carla pareceu firmar uma

postura consistente, ao assumir a proposição de objetivos diferenciados e atividades apropriadas às características morfo-funcionais dos alunos. Em geral, as decisões sobre a diferenciação dos objetivos entre os professores desta classe permanecem no âmbito do implícito e, portanto, não são expressos com tal aos alunos. Isto foi justificado pelo caráter elementar (não requerer aprofundamento) e natural (destrezas instintivas) do conteúdo, e a indisponibilidade de tempo ou condições para associar os objetivos às tarefas diferenciadas nas aulas, face ao ritmo de trabalho docente.

No entanto, foi evidente no enunciado de quatro entre cinco professores classificados nas categorias 'alta' e média', a inexistência de uma atitude interventiva mais consistente, de modo a conceber, a priori, os critérios de exigência apropriados às capacidades e necessidades discentes. Quando não assumiram declaradamente objetivos indiferenciados, as propostas implícitas de diferenciação das metas de aprendizagem, na verdade, se esgotavam na adaptação, a posteriori, dos critérios de avaliação somativa ao produto apresentado pelos alunos. A bem da verdade, o argumento apresentado por alguns professores não pode ser negligenciado, quando abordamos uma temática tão complexa como a diferenciação no ensino (de objetivos, tarefas ou atuação). De fato, a maior parte dos professores da amostra cumpria a atividade profissional em até quatro empregos, se deparando com condições laborais e realidades completamente diversas.

1.3. Estratégias de diferenciação pedagógica

Com exceção de Paula, uma professoranda da classe 'menos' eficaz, os professores se mostraram coerentes com os enunciados formulados na dimensão 'diferenciação de objetivos', haja vista a expressão dos resultados nesta dimensão (Tabela 13). Como referido na seção anterior, apesar de reconhecer a existência de diferentes competências entre os alunos, a maior parte dos professores optou por formular objetivos de aprendizagem indiferenciados ou se mostraram tendentes a flexibilizar os objetivos em função da competência demonstrada pelos alunos.

Tabela 13. Análise estatística de 'estratégias de diferenciação pedagógica'

Variável	Professores - Grupos de eficácia					
	'Menos' eficaz			'Mais' eficaz		
	F	%	$\bar{X} \pm DP$	F	%	$\bar{X} \pm DP$
Estratégia de Indiferenciação	3	60,0	1,60±,89	1	20,0	2,20±1,09
diferenciação por estratégias de atuação	1	20,0		3	60,0	
Diferenciação por tarefas	1	20,0		0	0,0	
Diferenciação por tarefas e objetivos	0	0,0		1	20,0	

A análise desta dimensão complementa a questão anterior, esclarecendo a estratégia de ensino pensada pelos professores. Assim, o modo corrente de lidar com as diferenças dos alunos consistiria, principalmente, em orientar a aprendizagem num nível de dificuldade comum à todos os discentes, dirigindo apoio pedagógico específico aos alunos quer através da prioridade de supervisão e *feedback* quer fornecendo incentivos ou desafiando os alunos à prática.

A classificação de três professores 'menos' eficazes na categoria 'indiferenciação' se deveu ao fato de não preverem, antecipadamente, estratégias de ensino que encontrassem as necessidades dos alunos (Cláudio e Inácio) ou crer, exclusivamente, no ambiente lúdico como forma de proporcionar as condições ideais de aprendizagem a todos.

Carla, classificada entre os 'mais' eficazes, foi consistente ao referir a intenção de promover atividades com níveis diferenciados de dificuldade, através dos quais os alunos seriam movimentados consoante o nível de progresso demonstrado nas tarefas.

1.4. Critério de avaliação

Os professores 'mais' eficazes, na totalidade, priorizaram os critérios qualitativos (Tabela 14), embora nem todos tenham abdicado completamente dos critérios quantitativos durante o desenvolvimento da unidade experimental de ensino. Mário e Vinícius aludiram ao critério quantitativo como uma forma de propor o desafio para os alunos mais avançados. Souza, Carla e Júnior foram enfáticos em considerar a aprendizagem do gesto técnico como critério de competência na unidade de ensino.

Tabela 14. 'Critério de avaliação'

		Professores - Grupos de eficácia					
		'Menos' eficaz			'Mais' eficaz		
Variável		F	%	$\bar{X} \pm DP$	F	%	$\bar{X} \pm DP$
Critério de avaliação	Quantitativo	4	80,0	1,20 \pm ,45	0	0,0	
	Qualitativo	1	20,0		5	100,0	2,00 \pm ,00

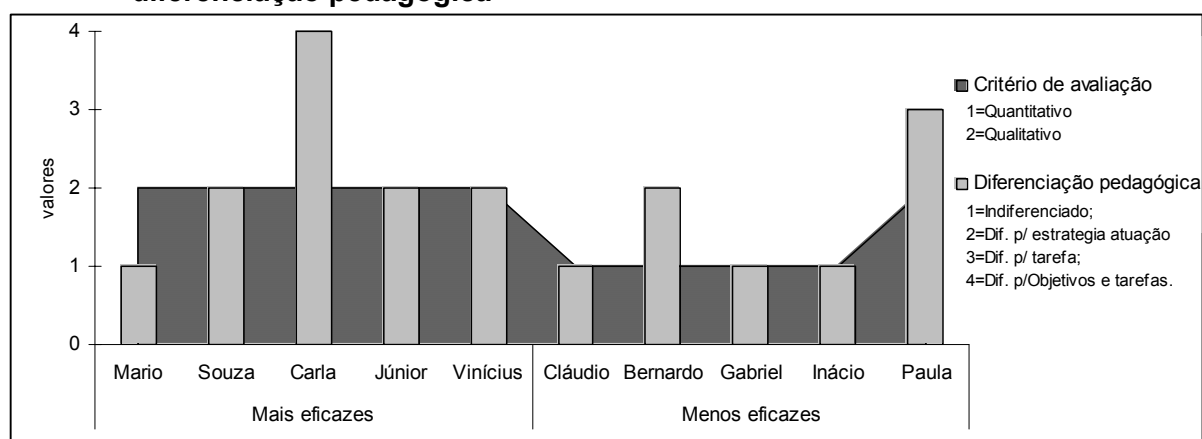
Quatro entre os cinco professores 'menos' eficazes, conquanto referissem a observação do domínio do gesto técnico, adotaram a performance nos testes como critério determinante da aprendizagem do salto em altura. Ainda assim, estes professores informaram priorizar os critérios de performance dos alunos para avaliar a evolução da aprendizagem na unidade de ensino, i.e., a avaliação final dos alunos seria realizada levando em consideração as prestações iniciais dos alunos. Cláudio e Gabriel confirmaram a primazia do critério quantitativo. Bernardo adotaria critérios

diferenciados em função do nível de competência dos alunos, afirmando considerar satisfatória a simples participação dos alunos ‘menos capazes’, a evolução do desempenho dos alunos medianos e a performance absoluta dos alunos considerados ‘mais’ capazes. Inácio aventou a possibilidade avaliar os alunos a partir de uma breve competição, além de promover comparações entre as performances. Paula foi a única a adotar unicamente os critérios qualitativos, referindo que o mais importante seria a realização correta dos movimentos.

A análise das intenções docentes relativas aos critérios avaliativos, em conjunto com as perspectivas sobre os procedimentos de diferenciação pedagógica, indica parecer existir uma correspondência entre estas dimensões (Figura 16). No conjunto, a adoção de critérios quantitativos parece estar associada às intenções de promover o ensino indiferenciado. Embora os dados sugiram a ocorrência de relação entre critérios qualitativos e ensino diferenciado, as intenções de diferenciação foram, primordialmente, mínimas, ou seja, apesar de se notar uma relação entre avaliação qualitativa e diferenciação, o nível de diferenciação foi mínimo.

A análise leva a crer na possível associação entre os critérios quantitativos assumidos pelos professores e a conseqüente perspectiva de desenvolvimento do ensino mediante ambientes de ensino predominantemente normalizadores.

Figura 16. Correspondência entre pensamentos relativos ao ‘critério de avaliação’ e ‘diferenciação pedagógica’



2. Pensamentos Associados ao Planejamento da Aula

Na seqüência da apresentação dos resultados relativos aos pensamentos pré-interativos dos professores, nos reportamos aos dados recolhidos através da entrevista retrospectiva do plano de aula. Portanto, o relato reúne as cognições imediatamente precedentes à realização das aulas.

Esta seção abrange os resultados relativos aos ‘pensamentos e decisões

didáticas', às 'decisões alternativas' guardadas pelos professores, à 'explicitação do critério de êxito dos objetivos de aprendizagem' e aos procedimentos de 'diferenciação pedagógica'.

2.1. Pensamentos e decisões didáticas

A recolha de dados através do sistema de pensamentos didáticos (Januário, 1992) permitiu registrar um conjunto abrangente de constructos relacionado com o planeamento das aulas da unidade de ensino. Na Tabela 15 são apresentados a média e desvio-padrão da frequência de constructos formulados pelos professores das duas classes de eficácia.

Tabela 15. Pensamentos e decisões didáticas

Categorias	Professores - Grupos de eficácia			
	'Menos' eficaz		'Mais' eficaz	
	\bar{X}	DP	\bar{X}	DP
Frequência absoluta de pensamento e decisões didáticas	39,60	9,20	46,40	6,18
Frequência de categorias enunciadas	6,46	0,63	6,60	0,86
Objetivo de aprendizagem	4,40	1,14	6,20	1,48
Avaliação	5,80	2,28	7,00	3,53
Estratégias de aprendizagem e de ensino	4,00	0,70	7,60	3,36
Conteúdo de ensino	3,80	2,16	7,80	3,56
Instrução	4,00	2,44	8,80	3,19
Gestão da aula	3,20	2,38	2,60	2,07
Clima	7,40	2,70	1,40	1,67
Disciplina	1,20	1,78	2,40	2,50
Outros	5,80	2,58	2,60	1,51

A frequência absoluta de pensamentos e decisões didáticas enunciadas pelos professores não assumiu magnitude que permita asseverar a diferença entre as classes de eficácia, muito embora os professores 'mais' eficazes apresentem uma frequência ligeiramente superior. Assim também sugere a análise do número de categorias em que os pensamentos e decisões foram enunciados, tendo ambas as classes se reportado, em média, a seis categorias.

Os valores computados nas categorias 'avaliação', 'gestão' e 'disciplina', igualmente, não sugerem diferenças significativas entre as classes de eficácia. Não obstante, os professores 'mais' eficazes avaliaram com maior frequência os alunos, pensaram menos no processo de gestão das aulas e, embora os valores sejam desprezíveis no conjunto das três aulas, formularam mais constructos relativos à disciplina dos alunos.

Na categoria 'gestão' destaca-se o maior número de pensamentos formulados por Carla, Inácio e Paula. Carla, classificada entre os 'mais' eficazes, foi a única que realmente implementou a diferenciação por tarefas na unidade de ensino. Inácio e Paula, professorandos classificados entre os 'menos' eficazes, se distinguiram por concentrar as turmas com maior número de alunos e, de entre os professores da

classe, terem sido os únicos a proporcionar condições diversificadas de aprendizagem, embora não diferenciadas.

Na categoria 'disciplina', em ambas as classes de eficácia, foram os professorandos que mais contribuíram para a magnitude dos valores, sugerindo maior preocupação com esta dimensão do ensino pelos docentes menos experientes.

Relativamente às categorias 'objetivo', 'estratégia de ensino e aprendizagem', 'conteúdo de ensino', 'instrução', 'clima' e 'outros', os resultados sugerem diferenças representativas entre os professores pertencentes às classes 'mais' e 'menos' eficazes.

Objetivo. Na categoria 'objetivos', pode-se constatar maior número de constructos formulados pelos professores 'mais' eficazes (6.2), em comparação com os 'menos' eficazes (4.4). Assim, os professores 'mais' eficazes adotaram, em média, dois objetivos por aula, enquanto seus contrários apenas um objetivo por lição. Apenas a título de ilustração, Souza, na aula 2, concentrou os objetivos na confecção da marca e nos movimentos prévios à impulsão; Leandro dedicou a primeira aula para definir a perna de impulsão e a forma de realização da corrida preparatória. Entre os 'menos' eficazes, Cláudio dedicou a primeira aula exclusivamente à identificação da perna de impulsão; Bernardo, na aula 2, se concentrou apenas no ponto correto de chamada e impulsão. Em geral, os professores de ambas as classes respeitaram o mesmo perfil no que tange à estruturação do conteúdo. No entanto, os mais eficazes fizeram referência a maior número de metas pretendidas.

A literatura refere ao papel diretor dos objetivos no planejamento elaborado sob a perspectiva racional-linear (modelo *Tyleriano*) (Arends, 1995; Januário, 1996; Stroot & Morton, 1989; Piéron, 1999). Embora não nos tenhamos detido no modelo adotado pelos professores na concepção do ensino, revela-se notável a associação verificada entre a magnitude das decisões relativas aos objetivos de aprendizagem e as principais categorias concernentes à dimensão instrucional, nomeadamente, 'estratégias de ensino e aprendizagem', 'conteúdo' e 'instrução', sugerindo a possibilidade destas últimas decisões terem tido por base a definição dos objetivos formulados a priori.

Estratégia de ensino e aprendizagem. Na categoria 'estratégias de ensino e aprendizagem', os valores computados para os professores 'mais' eficazes (7.6) e 'menos' eficazes (4.0) indicam, da mesma forma, que os primeiros perspectivavam

diferentes modos de ação, sugerindo a correspondência com os objetivos formulados para a lição. Os constructos formulados pelos professores 'mais' eficazes, indiciam a atitude mais interventiva, haja vista os enunciados relacionados com a manipulação do critério de êxito e diversificação das condições/métodos de ensino. A referência mais freqüente entre os professores 'menos' eficazes se relacionou com as estratégias de aprendizagem dos alunos, face à estratégias de ação mais indutivas, i.e., perspectivando a aprendizagem como resultado natural das experiências que teriam nas aulas, uma vez que estes professores não demonstravam a intenção de ser muito diretivos quanto à exigência de desempenho, pois consideravam que este procedimento poderia esmorecer a motivação dos alunos e comprometer os níveis de participação.

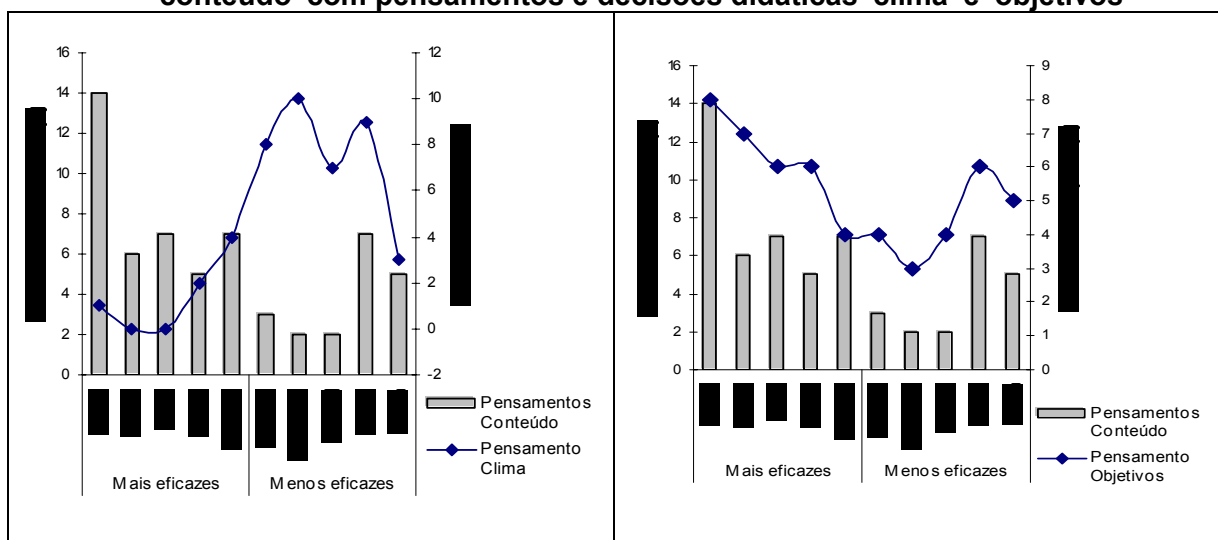
Conteúdo. A freqüência de enunciados na categoria 'conteúdo' merece ser assinalada, pois indicia diferenças, não só entre os professores pela classe de pertença, mas também, na classe dos 'mais' eficazes, entre professores e professorandos. As diferenças entre as classes de eficácia foram evidentes quantitativa e qualitativamente. Além da freqüência média na unidade de ensino – 3.8 e 7.8, respectivamente nas classes de menor e maior eficácia, a qualidade das referências denota a mobilização e implementação de conhecimentos mais elaborados acerca do conteúdo pelos professores 'mais' eficazes. Embora os professorandos tenham contribuído em termos quantitativos (freqüência de pensamentos), qualitativamente, os conteúdos enunciados se mostraram menos elaborados, sugerindo uma abordagem quase integralmente orientada por manuais técnicos ou aconselhamentos acadêmicos. Ainda assim, assinale-se a capacidade demonstrada por estes professorandos para conduzir os alunos aos ganhos necessários para alçá-los ao grupo de maior eficácia.

Entre os professores da classe de maior eficácia, os mais experientes fizeram referência ao desenvolvimento de pormenores do conteúdo, que não foi comum aos professorandos da mesma classe e aos integrantes da classe 'menos' eficaz. Mário e Souza especificaram critérios de êxito relacionados com o ritmo da corrida e das últimas passadas preparatórias para a chamada e impulsão. Souza e Carla informaram a intenção de enfatizar aos alunos a coordenação dos movimentos ascendentes de pernas e braços. Os professorandos deste grupo, em geral, fizeram referência às fases do salto que pretendiam desenvolver, porém sem grande aprofundamento. Os professores 'menos' eficazes apenas rotularam o conteúdo a desenvolver nas aulas e, curiosamente, referiram não ter a preocupação de valorizar

extremamente a técnica do salto em altura. Bernardo informou que as aulas não teriam “nada de técnica pura”. Inácio, além de referir num momento pretender ensinar a transposição “sem cobrar técnicas”, recorreu a subterfúgios semânticos pouco esclarecedores, como por exemplo, “a estrutura espacial de execução do exercício”.

A frequência de pensamentos nesta categoria parece estar associada com outras categorias desta dimensão de análise, nomeadamente, de forma negativa com os pensamentos relativos ao clima, enquanto positivamente aos pensamentos relativos aos objetivos de aprendizagem (Figura 17).

Figura 17. Comparação da frequência de pensamentos e decisões didáticas 'conteúdo' com pensamentos e decisões didáticas 'clima' e 'objetivos'



Assim, quanto mais preocupados se mostraram os professores com o clima, fator predominante entre os professores ‘menos’ eficazes, menor foi a frequência de pensamentos na categoria conteúdo, e vice versa. Por outro lado, os professores que fizeram mais referência ao conteúdo de ensino fizeram-no, também, em magnitude correlata, aos objetivos de aprendizagem definidos para a lição.

Embora a média global de acertos no teste de conhecimento do conteúdo por classe de eficácia não denote diferenças substanciais (76.9% e 72.2% para os ‘mais’ e ‘menos’ eficazes, respectivamente), os professores com maior percentual de acerto no teste de conhecimento da classe de maior eficácia (especialmente aqueles com experiência no ramo de atletismo), denotaram maior número de decisões relativas ao conteúdo, bem como as informações veiculadas foram mais detalhadas e analíticas, corroborando os resultados encontrados por Fisher *et al.* (1980, *apud* Januário, 1996) no âmbito do projeto BTES.

Na classe de maior eficácia verificou-se ainda a associação dos pensamentos e decisões relativos ao conteúdo, com a avaliação diagnóstica, nomeadamente, na

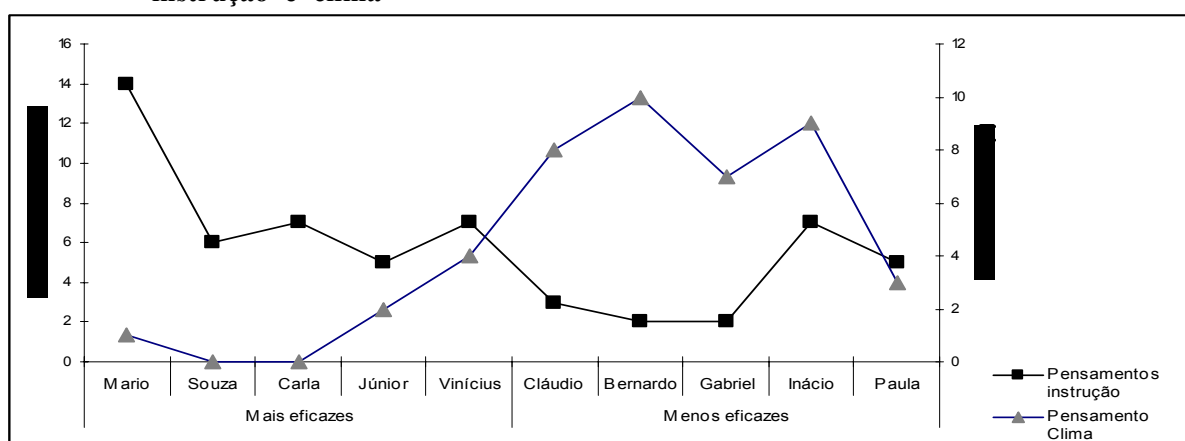
categoria 'psicomotor'.

Instrução. Relativamente à categoria 'instrução', a média de pensamentos registrados a partir do depoimento dos professores 'mais' eficazes (8.8) correspondeu ao dobro daqueles verificados entre os 'menos' eficazes (4.0), indicando a maior atenção dedicada à forma de comunicar o conteúdo, bem como a diversificação dos meios. Apesar da diferença em termos quantitativos, não se verificou distinção quanto à natureza dos pensamentos registrados.

Independente da classe de eficácia, o pensamento e as decisões dos professores se concentraram, preponderantemente, na forma e direção do apoio pedagógico a fornecer aos alunos, nos procedimentos de observação e supervisão e, especificamente, no modo de transmissão das instruções durante as aulas, nomeadamente, a forma de apresentação das tarefas e *feedback*. Pelo menos quatro professores 'mais' eficazes referiram, também, ao modo como pretendiam encadear as atividades face ao método de ensino eleito.

A análise da interdependência com outras variáveis da fase pré-interativa, denuncia associações positivas com as decisões didáticas relativas às 'estratégias de ensino e aprendizagem' e 'objetivos'. A exemplo do que se verificou em relação às decisões didáticas na categoria 'conteúdo', a Figura 18 sugere a associação negativa, também, entre os pensamentos de 'instrução' e 'clima', parecendo revelar, mais uma vez, que a preocupação com a dimensão afetiva e relacional, limita de forma flagrante a qualidade das decisões didáticas ligadas à dimensão instrucional.

Figura 18. Comparação entre a frequência de pensamentos e decisões didáticas nas categorias 'instrução' e 'clima'



Clima. Na categoria 'clima', verificou-se a inversão da magnitude dos valores que até então caracterizaram os professores 'mais' e 'menos' eficazes. A média de pensamentos registrados na classe dos professores 'menos' eficazes (7.4) foi superior, em mais de cinco vezes, aos valores registrados para os professores 'mais'

eficazes (1.4). A frequência de referências ao clima de aula, sugere a elevada preocupação destes professores relativamente às relações a estabelecer com os alunos.

Os registros na categoria 'clima', consoante as informações transmitidas pelos professores 'menos' eficazes denotaram, sobretudo, a preocupação com a atitude, prontidão e padrão de participação dos alunos nas atividades letivas. A referência à motivação desvinculada do conteúdo respeitou tanto a previsão de estados favoráveis, quanto ao estabelecimento de ações para promovê-la nas aulas.

O estado psicológico dos alunos face às atividades de salto em altura constituiu outra preocupação latente entre os professores da classe 'menos' eficaz. Todos os professores fizeram menção ao medo, ansiedade e baixo sentimento de competência que poderiam acometer os alunos durante o desenvolvimento da unidade de ensino. Diante disso, quase todos referiram pretender desenvolver um ambiente menos restritivo quanto possível.

De entre os integrantes da classe 'mais' eficaz, apenas os professorandos apresentaram perfil semelhante, embora com menor magnitude. Isto se pode justificar pelo menor tempo de contacto destes professorandos com as turmas e pela necessidade de corresponder às expectativas do orientador in loco e direção da escola. Rememore-se que estes professorandos ensinavam alunos de classe social baixa, além da orientação pedagógica da escola privilegiar a participação nas atividades mediante o ato volitivo dos alunos.

Outros. Nesta categoria os professores 'menos' eficazes se destacaram pela média de frequência dos registros (5,8) corresponderem ao dobro daquela verificada na classe de maior eficácia (2,6), indicando maior número de referências sem relevância pedagógica entre os primeiros.

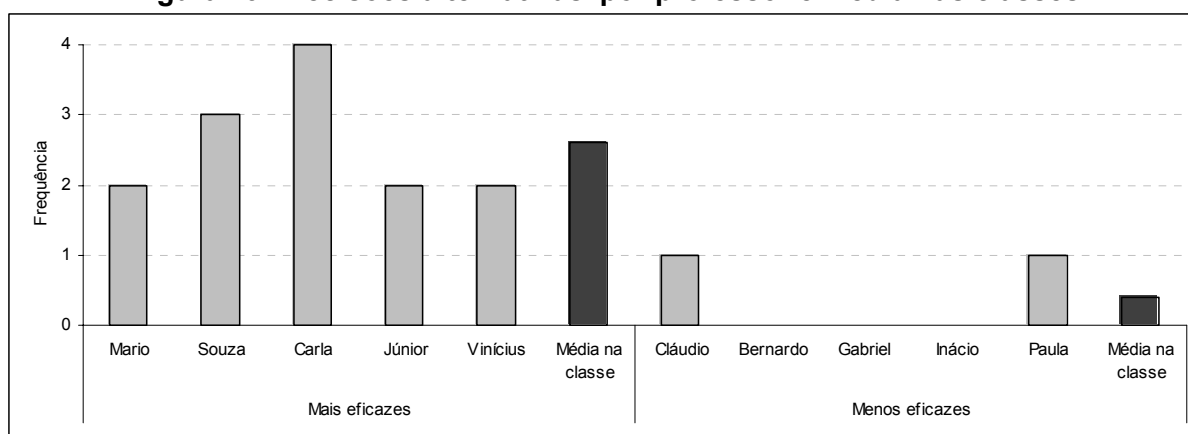
2.2. Decisões alternativas

A análise das 'decisões alternativas' permite constatar em que medida o professor antecipa fatores de contingência e se mune de proposições para enfrentá-los, caso sucedam durante o ato de ensino. Segundo Januário (1996), a previsão de alternativas aumenta potencialmente a capacidade de ação do professor e, dessa forma, seria de prever um contributo para a eficácia pedagógica. A Figura 19 ilustra a frequência absoluta das alternativas propostas pelos professores.

Os professores 'mais' eficazes propuseram, em média, 2.6 decisões alternativas durante o desenvolvimento das três aulas da unidade de ensino,

enquanto nos professores 'menos' eficazes a média foi de 0.4. Ao contrastar as classes de eficácia, verifica-se um padrão consistente relativamente à projeção de alternativas didático-pedagógicas, constatando-se uma flagrante diferença entre os professores experientes e estagiários. Embora não constitua objetivo imediato deste trabalho, cremos ser profícuo destacá-lo, pois reforça a teoria expressa na literatura.

Figura 19. 'Decisões alternativas' por professor e média nas classes



Conquanto os registros apontem para o maior número de alternativas formuladas pelos professores da classe de maior eficácia, os motivos que levaram professores e professorandos a adotarem-nas se mostram distintos ao tomarmos como referência a experiência profissional. As contingências previstas pelos professores mais experientes se relacionavam com a promoção de melhores condições de aprendizagem, a transposição de dificuldades estruturais da escola (Souza lecionava no pátio de estacionamento adaptado para as aulas e concorria com alunos em tempo vago), a adequação do nível de dificuldade das tarefas às capacidades dos alunos e o processo de gestão do ensino por agrupamento de alunos face às características pessoais (Carla planejou tarefas com diferentes níveis de exigência). De outra forma, as contingências previstas pelos professorandos se originaram, precisamente, na conduta disciplinar dos alunos.

Em função disso, as alternativas propostas pelos professores passavam pela possibilidade de alternar procedimentos instrucionais e de apoio pedagógico (formas alternativas de apresentação das tarefas, demonstração e *feedback*), acautelar tarefas alternativas e prevenir procedimentos de intensificação da prática. Por seu turno, os professorandos (inclusive Paula, classificada como 'menos' eficaz) se preocuparam em antecipar formas alternativas de gestão, de modo a evitar a perda de controle dos alunos.

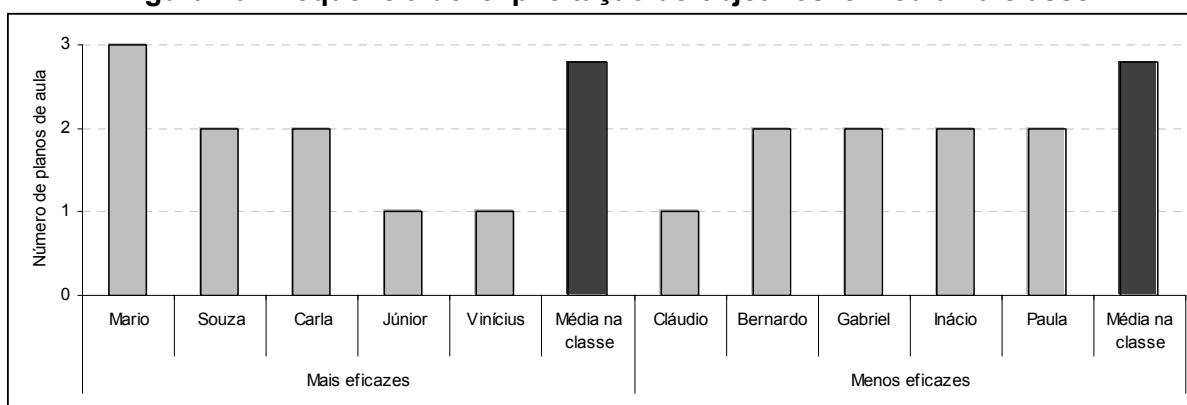
Os professores 'menos eficazes, em geral, consideraram que as aulas se

desenvolveriam consoante o planejado ou simplesmente, quando responderam à questão, reproduziram as estratégias formuladas primariamente.

2.3. Explicitação do objetivo de aprendizagem

A análise nesta categoria contemplou o registro da frequência com que os professores explicitaram o critério de êxito do objetivo de aprendizagem nos planos de aula. O resultado não distinguiu as classes de eficácia. Embora a frequência de explicitação de objetivos varie internamente nas classes em função dos sujeitos, as médias globais em relação ao número de aulas foram idênticas. A Figura 20 ilustra a frequência dos enunciados consubstanciados nos três planos de aula e a média verificada na classe, conforme a pontuação correspondente.

Figura 20. Frequência de 'explicitação de objetivos' e média na classe



Explicitação de objetivos em 3 planos de aula= 4; em 2 planos de aula= 3; em 1 plano de aula= 2; em nenhum plano= 1

Questionados sobre os objetivos da aula, a maioria dos sujeitos se referiu às fases do salto em altura. Entretanto, a concretização do registro só ocorreu quando os professores referiram aos critérios concernentes à temática da aula.

A maior variância na classe de maior eficácia se explicou face aos valores auferidos por Mário, Júnior e Vinícius, o primeiro externando os critérios de êxito nas três aulas e os demais em apenas uma aula. A variância foi menor entre os professores 'menos' eficazes, porquanto, à exceção de Cláudio, todos os demais professores comunicaram os critérios de êxito em duas aulas.

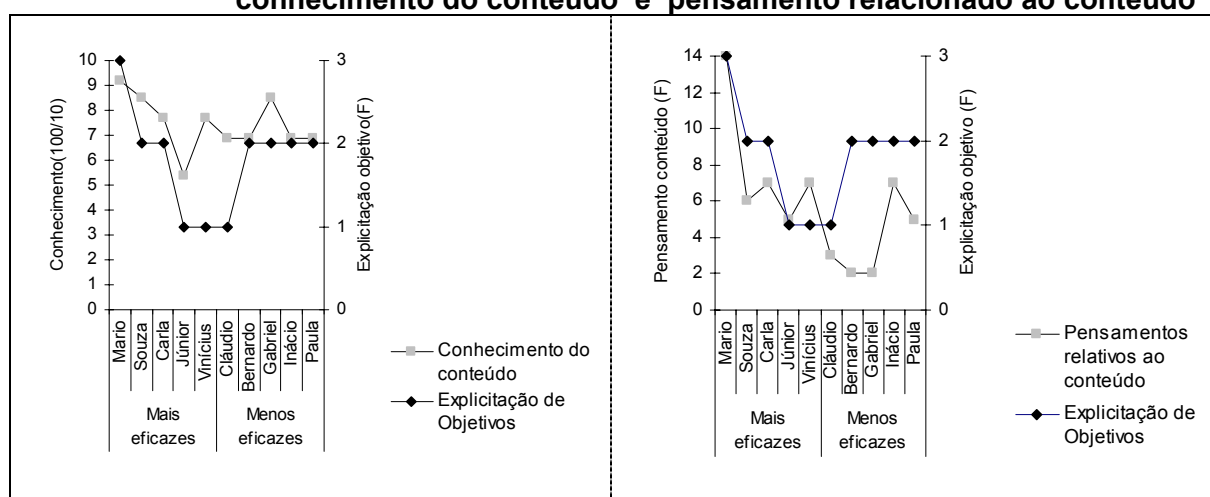
Conforme pudemos constatar nas sessões anteriores, apesar do índice de conhecimento de conteúdo ser maior na classe de maior eficácia, a magnitude dos valores não parecem suportar diferenças significativas entre as classes. Entretanto, o número de pensamentos relacionados ao conteúdo no planejamento das aulas, sugere diferenças representativas entre as classes de eficácia.

Foi suposto que a maior frequência de referências ao conteúdo e o conhecimento do conteúdo demonstrado, pudesse se relacionar com a capacidade

do professor explicitamente comunicar os critérios de êxito intentados nas aulas. Comparando a explicitação de objetivos e a frequência de pensamentos relativos ao conteúdo, verifica-se de forma mais acentuada a tendência à correspondência dos valores entre os professores ‘mais’ eficazes, mais especificamente, entre os mais experientes. (Figura 21).

Embora os dados não permitam a verificação de relações através da estatística inferencial, a análise interpretativa sugere que, entre os professores mais eficazes, existe maior coerência entre o nível de conhecimento do conteúdo, as decisões sobre o conteúdo no planejamento e a capacidade de proposição de critérios de êxito qualitativamente elaborados.

Figura 21. Comparação dos índices individuais de ‘explicitação de objetivo’ com ‘conhecimento do conteúdo’ e ‘pensamento relacionado ao conteúdo’



2.4. Diferenciação pedagógica

Com a análise desta dimensão, tencionamos verificar a atitude dos professores em relação ao procedimento de diferenciação pedagógica e, em que medida perspectivavam proporcionar ambientes e condições de ensino que encontrassem as necessidades prementes do alunado e, desse modo, potencializassem os ganhos de aprendizagem na unidade de ensino. Não obstante os professores tenham manifestado preferência por soluções ortodoxas relativamente à forma de responder às necessidades individuais dos alunos, foram os docentes ‘mais’ eficazes quem, mais vezes e em maior grau, diferenciaram o ensino (Tabela 16).

Júnior, da classe ‘mais’ eficaz, Bernardo e Paula, da classe ‘menos’ eficaz, auferiram o menor índice de diferenciação, indicando o desenvolvimento das três aulas sob condições indiferenciadas de ensino.

Paula, uma professoranda, foi contraditória ao prever, por ocasião da

entrevista de aprofundamento, a realização do ensino mediante a diferenciação por tarefas e, contudo, formulou planos de aula indiferenciados.

Tabela 16. 'Diferenciação pedagógica em planos de aula' e índice global de diferenciação pedagógica

Indicador		Professores - Grupos de eficácia					
		'Menos' eficaz			'Mais' eficaz		
		F	%	$\bar{X} \pm DP$	F	%	$\bar{X} \pm DP$
Diferenciação pedagógica aula 1	Indiferenciação	5	100,0	1,00±,00	1	20,0	2,00±,70
	Diferenciação mínima	0	0,0		3	60,0	
	Diferenciação média	0	0,0		1	20,0	
	Diferenciação máxima	-	-		-	-	
Diferenciação pedagógica aula 2	Indiferenciação	3	60,0	1,60±,89	2	40,0	2,00±1,0
	Diferenciação mínima	1	20,0		1	20,0	
	Diferenciação média	1	20,0		2	40,0	
	Diferenciação máxima	-	-		-	-	
Diferenciação pedagógica aula 3	Indiferenciação	4	80,0	1,20±,44	2	40,0	1,80±,83
	Diferenciação mínima	1	20,0		2	40,0	
	Diferenciação média	0	0,0		1	20,0	
	Diferenciação máxima	-	-		-	-	
Frequência absoluta na EU	Indiferenciação	12	80,0	2,40±,55	5	33,3	1,00±1,22
	Diferenciação mínima	2	13,3	0,40±,54	6	40,0	1,20±1,09
	Diferenciação média	1	6,7	0,20±,44	4	26,7	0,80±1,30
	Diferenciação máxima	0	0	-	0	0	-
Índice de diferenciação (\sum das aulas)		3,80±,84			5,40±2,19		

1=Indiferenciação; 2=Diferenciação por estratégias de atuação (mínima); 3=Diferenciação por tarefas (média); 4=Diferenciação por tarefas e objetivos (máxima).

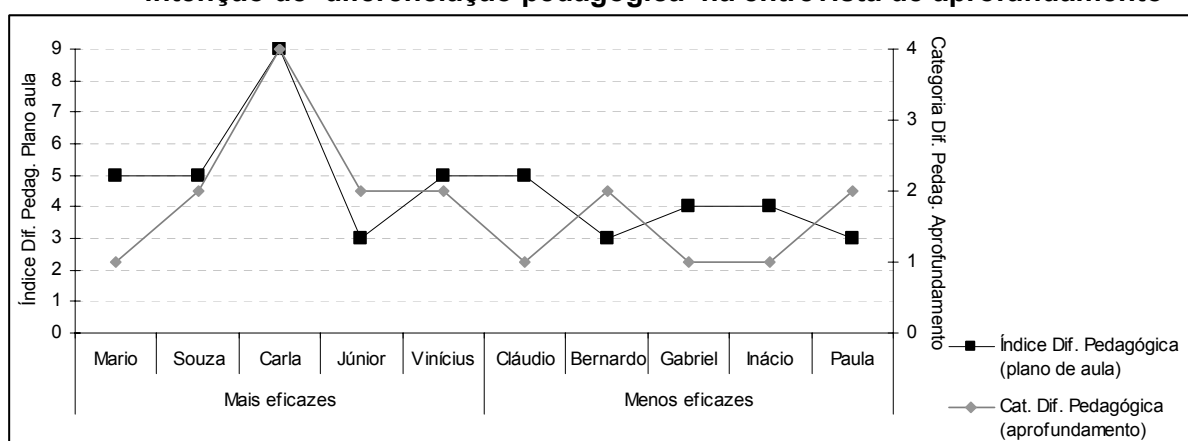
Parece haver uma relação bastante consistente entre as intenções comunicada pela maioria dos professores nos dois momentos de inquirição, principalmente, ao considerarmos os índices quantitativos correspondentes às proposições enunciadas em uma e outra entrevista. A entrevista de aprofundamento permitiu conhecermos de que forma os professores legitimavam a atitude mais ou menos diferenciadora. Entretanto, mais particularmente entre os professores que mostraram acreditar no ensino diferenciado como alternativa para encontrar as necessidades do aluno, a medida que se aproximavam do planejamento da aula, bem como da fase interativa de ensino, a simpatia pela perspectiva diferenciadora dava lugar ao pensamento mais racional e menos voluntarioso, limitando assumpções de vanguarda. Estas limitações ocorrem, principalmente, pela carência de estratégias de gestão do comportamento do aluno, simultâneo à gestão de contextos diferenciados, seja por tarefas ou por objetivos. De fato, a literatura refere que a capacidade de gestão se coloca entre os principais problemas sentido pelos professores e que lhes limitam a implementação de contextos de ensino 'menos' ortodoxos (Tomlinson, 2001; Gregory & Chapman, 2002).

Como pode ser observado na Figura 22, as proposições de pelo menos sete professores foram coerentes no que respeita à proposição do nível de diferenciação do ensino referido no planejamento da unidade e das aulas. Souza e Vinícius enunciaram, inicialmente, a intenção de diferenciar as estratégias de atuação (diferenciação mínima) e, assim, planejaram duas das três aulas da unidade de

ensino. Cláudio, Grabriel e Inácio, a princípio, assumiram uma postura indiferenciada e isso se refletiu no planejamento de apenas uma aula minimamente diferenciada (estratégias de atuação) pelos dois últimos. Carla, apesar de manifestar, inicialmente, a intenção de promover a diferenciação máxima, planejou as três aulas mediante a diferenciação por tarefas. Embora não se verifique a exata correspondência, os dois momentos denotam uma tendência cognitiva de direcionamento da ação.

As exceções foram Júnior e Bernardo, que intentavam diferenciar minimamente o ensino, mas na verdade planejaram as três aulas indiferenciadas, e Paula, a qual vislumbrava diferenciar o ensino por tarefas de aprendizagem, mas formulou três planos de aula indiferenciados.

Figura 22. Comparação do 'índice de diferenciação pedagógica em planos de aula' e intenção de 'diferenciação pedagógica' na entrevista de aprofundamento



A análise dos resultados desta seção, bem como da anterior (explicitação de objetivos) nos leva a conjecturar sobre a importância destes processos, face à constatação de alguns professores que, no planejamento, não os referiram, não anteciparam ou não recorreram a estes procedimentos, ou o fizeram parcialmente e, no entanto, obtiveram taxas bastante satisfatórias de eficácia no ensino. Pode ocorrer destes professores ou implementá-los inconscientemente, ou recorrer a estes procedimentos a título de adaptação às condições de ensino, apesar de não tê-los previstos. Quanto à diferenciação do ensino, pode ocorrer dos professores não compreenderem os procedimentos de diferenciação mínima como procedimentos de diferenciação pedagógica, haja vista a preocupação em transparecer aos alunos um tratamento igualitário. Quanto à explicitação dos objetivos, há que considerar a possibilidade de em algumas classes, o procedimento de explicitação introduzido paulatinamente através da instrução se mostrar eficaz.

Embora o planejamento constitua o guião da ação docente, a sua eficácia só

pode ser comprovada mediante a capacidade docente em implementá-lo, procedendo aos ajustes necessários requeridos pelo processo interativo. Na seção seguinte apresentamos os resultados relativos ao processo de ensino e analisamos a coerência entre a intenção e a ação.

3. Análise do Processo de Ensino

Nesta seção apresentamos os resultados relativos ao processo de gestão do tempo de aula implementado pelos professores, bem como os processos interativos estabelecidos com os alunos concernentes à explicitação e justificação dos objetivos de aprendizagem, diferenciação do ensino, *feedback*, intervenção disciplinar e afetividade ou clima.

3.1. A gestão do tempo de aula

A gestão do tempo de aula implementada pelos professores foi caracterizada estatisticamente através de indicadores absolutos e relativos em todas as categorias do sistema, nomeadamente, tempo útil, organização, classe organiza-se, instrução, prática não específica, prática específica e outros. A Tabela 17 ilustra a média e variância dos resultados nas classes de eficácia. Os valores absolutos são apresentados em segundos. Os indicadores relativos (proporção e frequência) correspondem à média dos valores registrados para as categorias no conjunto das três aulas da unidade de ensino.

Embora a eficácia no ensino seja determinada por uma complexa conjunção de fatores, a gestão do tempo de aula tem um papel determinante, visto que a otimização do tempo disponível repercute na promoção de oportunidades de aprendizagem para os alunos. Assim, a maximização das oportunidades de aprendizagem ao aluno é ditada pela competência demonstrada pelo professor na gestão do tempo disponível de aula, associada à promoção de condições apropriadas de prática (Piéron, 1999; Siedentop, 1989; Carreiro da Costa, 1988).

Os professores ‘menos’ eficazes dispuseram de mais tempo na unidade de ensino ($8.603,4 \pm 1.567,8$) e nas aulas ($2.867,8 \pm 522,6$) que os professores ‘mais’ eficazes ($8.104 \pm 2.118,2$ e $2.701,3 \pm 706$, na unidade e nas aulas, respectivamente). Muito embora a variância em relação à média de tempo útil se mostre elevada, a qual indicaria valores bastante aproximados independente da classe de pertença, ainda assim, os professores ‘mais’ eficazes otimizaram o tempo de aula, sendo discretamente melhor gerido relativamente às dimensões ‘instrução’ e ‘organização’.

A descrição dos valores relativos torna mais ilustrativa a análise, pois permite racionalizar os resultados tendo como base os parâmetros de cada classe de

eficácia. Embora três professores ‘mais’ eficazes (Mario, Carla e Junior) tenham proporcionado, de modo consistente, contextos mais diversificados em, no mínimo, duas aulas, isto não se refletiu nos valores da dimensão organizacional. A proporção de tempo despendido em ‘organização’ e ‘classe organiza-se’ nas aulas dos professores ‘mais’ eficazes (cerca de 10% nas duas dimensões), não os diferiu dos professores ‘menos’ eficazes (12,1% e 9,3% nas respectivas dimensões), apesar de se observar a maior variância da proporção e frequência de eventos ‘classe organiza-se’ (13,2% vs 11,4%) no resultado dos primeiros.

Tabela 17. Caracterização da gestão do tempo de aula

Categorias		Professores - Grupos de eficácia			
		'Menos' eficaz		'Mais' eficaz	
		\bar{X}	DP	\bar{X}	DP
Tempo útil	Tempo absoluto	8603,40	1567,87	8104,00	2118,27
	Tempo médio/aula	2867,80	522,62	2701,33	706,08
Organização	Duração absoluta EU	1026,80	433,06	825,60	321,24
	Duração média/aula	342,26	144,35	275,20	107,08
	Proporção UE (%)	12,12	5,05	10,04	2,78
	Frequência relativa de eventos UE (%)	13,95	2,75	13,09	3,88
	Duração média/evento	20,44	1,69	17,46	2,07
Classe organiza-se	Duração absoluta EU	822,00	300,03	729,40	191,36
	Duração média/aula	274,00	100,01	243,13	63,78
	Proporção UE (%)	9,31	2,35	10,03	5,25
	Frequência relativa de eventos UE (%)	11,44	1,82	13,23	5,56
	Duração média/evento	20,74	7,28	16,80	4,19
Instrução	Duração absoluta EU	2224,80	1316,55	2426,40	1283,46
	Duração média/aula	741,60	438,85	808,80	427,82
	Proporção UE (%)	24,69	9,77	28,08	9,34
	Frequência relativa de eventos UE (%)	28,65	3,46	31,50	5,97
	Duração média/evento	21,07	6,53	19,61	3,28
Prática não específica	Duração absoluta EU	926,00	359,24	674,60	235,04
	Duração média/aula	308,66	119,74	224,86	78,34
	Proporção UE (%)	10,83	3,94	8,47	2,64
	Frequência relativa de eventos UE (%)	5,48	3,21	4,82	3,61
	Duração média/evento	53,87	11,84	48,91	17,06
Prática específica	Duração absoluta EU	2929,20	418,55	3153,80	529,57
	Duração média/aula	976,40	139,51	1051,26	176,52
	Proporção UE (%)	35,40	9,66	39,88	5,11
	Frequência relativa de eventos UE (%)	27,94	6,31	31,69	5,40
	Duração média/evento	34,43	17,71	30,25	11,75
Outros	Duração absoluta EU	674,60	305,68	294,20	189,04
	Duração média/aula	224,86	101,89	98,06	63,01
	Proporção UE (%)	7,63	2,43	3,48	1,47
	Frequência relativa de eventos UE (%)	12,52	4,05	5,64	1,77
	Duração média/evento	15,29	2,94	13,77	2,48

UE – em relação à Unidade de ensino (Σ das 3 aulas)

Ainda que, proporcionalmente, dispusessem de menos tempo nas aulas, os professores ‘mais’ eficazes conseguiram geri-lo de modo a fornecer mais ‘instrução’ e ‘prática específica’ aos alunos, muito embora as diferenças não se mostrem significativas. Os professores ‘mais’ eficazes utilizaram, em média, 28% do tempo de aula para fornecer instruções aos alunos, além destas serem ligeiramente mais

freqüentes (31,5% vs 28,6%).

Também foi pequena a diferença em relação à 'prática específica', tendo sido ligeiramente mais freqüente (31,6% vs 27,9%) e ocupado maior proporção de tempo nas aulas dos professores 'mais' eficazes (39,8% vs 35,4%). Relativamente à 'prática não específica', a impressão inicial de se verificar diferenças entre os valores absolutos na unidade de ensino (926 ± 359 e 674 ± 235 , para os 'menos' e 'mais' eficazes, respectivamente), é esbatida face à expressão dos demais indicadores.

A dimensão 'outros' foi a única a sugerir diferença substantiva entre as classes de eficácia. Os professores 'menos' eficazes ocuparam mais do dobro do tempo na unidade de ensino (7,63%), quando comparado com os 'mais' eficazes (3,48%). Fez-se notar, também, a elevada freqüência relativa destes eventos entre os professores 'menos' eficazes (12,5% vs 5,6%), correspondendo aos valores consignados pelos mesmos nas categorias da dimensão organizacional. Rememore-se que esta dimensão inclui os procedimentos docentes relacionados com o controle disciplinar da classe. A 'disciplina' pode ter constituído um diferenciador das classes, mas guardamos a abordagem específica desta variável para a apresentação dos resultados relativos ao controle disciplinar e clima da aula.

3.2. Explicitação e justificação do objetivo de aprendizagem

Na entrevista de aprofundamento e na entrevista retrospectiva tivemos oportunidade de analisar a natureza dos pensamentos relativamente à explicitação e justificação dos objetivos, correspondente à fase do planejamento. Adotamos este mesmo critério na análise destas variáveis na entrevista retrospectiva, buscando caracterizá-las na fase interativa do ensino.

Relativamente ao procedimento de 'explicitação do objetivo', os professores 'mais' eficazes recorreram com maior freqüência a este procedimento, com 60% realizando-o, no mínimo, em duas aulas e 40% em três aulas. Entre os professores 'menos' eficazes, 80% fizeram-no apenas em uma das aulas e 20%, um professor, na três aulas. O procedimento de 'justificação do objetivo' foi realizado em duas (40%) e três aulas (40%) pelos professores da classe de maior eficácia. Apenas Vinícius não recorreu ao procedimento durante as aulas. A tendência inicial, verificada em relação à explicitação do objetivo, foi verificada entre os professores da classe de menor eficácia. Três professores (60%) não justificaram a meta das tarefas aos alunos, enquanto dois (40%) fizeram-no em apenas uma aula.

Na classe de maior eficácia, os resultados indiciam a adoção conjugada destes procedimentos. Souza e Carla explicitaram e justificaram as metas de

aprendizagem em três aulas e Mário e Júnior em duas aulas. Vinícius, embora os tenha explicitado em duas aulas, não os justificou.

Entre os professores ‘menos’ eficazes, Bernardo e Inácio realizaram os dois procedimentos em uma aula, Cláudio e Gabriel apenas explicitaram em uma aula e Paula apenas explicitou em três aulas da unidade experimental de ensino.

Ao transmitir estas informações para os alunos, os professores recorreram a expedientes diversificados. Além da comunicação no prólogo da aula, percebeu-se um estilo próprio a cada professor na transmissão das informações. Entre as estratégias estavam a realização e permissão para questionamento, a rememoração de critérios estabelecidos em aulas anteriores, o aproveitamento das situações de aquecimento para a introdução de informações, bem como dos momentos iniciais da aula para, a partir da realização dos próprios alunos, chamar a atenção para particularidades do conteúdo. A título de exemplo, citamos algumas informações transmitidas pelos professores que denotavam a intenção de esclarecer e justificar a meta a ser atingida na tarefa:

- Relativo à identificação da perna de impulsão: importância para a identificação da direção da corrida (Souza, Leandro); utilização da perna mais forte (Souza, Mário);
- Relativo à corrida de preparação: importância da marca para a precisão da impulsão (Souza, Mário; Carla); ritmo da corrida e a ação das forças horizontais (Souza, Carla);
- Relativo à impulsão e transposição: A perna estendida favorece a elevação e a passagem pela fasquia (Bernardo); a relevância dos movimentos ascensionais dos membros (Souza, Mário, Carla); rebaixamento do centro de gravidade na entrada da chamada (Souza, Mário, Júnior); a ação da força vertical e combinação desta com a força horizontal proveniente da corrida (Souza, Carla, Mário).

Conquanto a maior parte das informações veiculadas pareçam simples, justificam a causa das atividades e direcionam a atenção do aluno para as componentes críticas essenciais da tarefa.

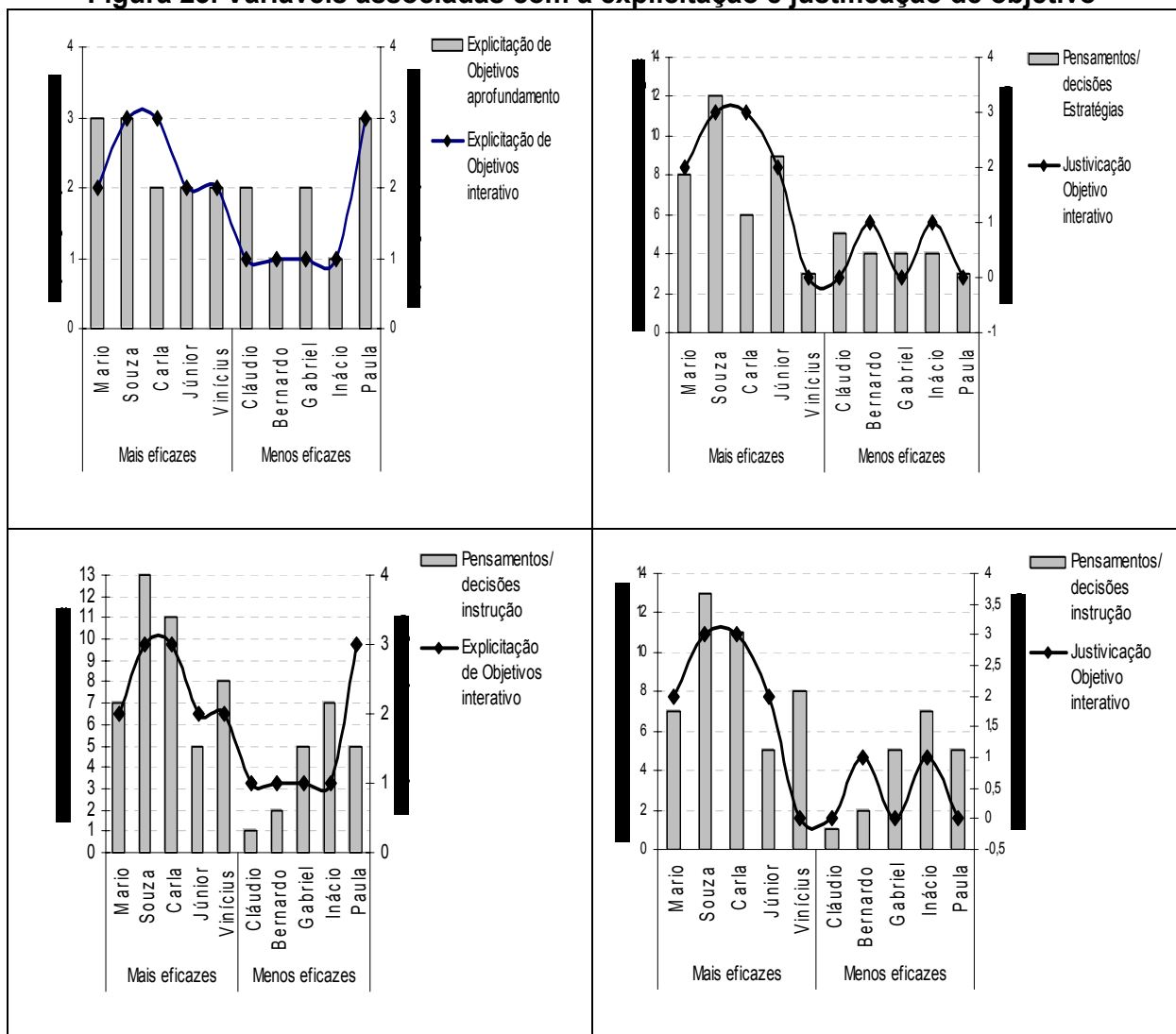
Embora não tenha representado um traço característico na classe ‘menos’ eficaz, pareceu pouco produtivo a justificação das metas ao final da única aula em que Bernardo e Inácio recorreram ao procedimento. Enquanto alguns professores ‘mais’ eficazes realizavam a síntese do conteúdo e uma avaliação informal das realizações, aqueles professores se ocupavam em explicar aos alunos porque cumpriram as tarefas consoante os critérios primariamente estabelecidos.

A correspondência entre o conhecimento do conteúdo, pensamentos e

decisões relativas ao conteúdo com os procedimentos de explicitação e justificação de conteúdos se mostra pontual e pouco consistente, embora mais ocorrente na classe dos professores ‘mais’ eficazes. Foi baixa a consistência entre a explicitação dos critérios de êxito no plano de aula e a sua efetiva comunicação aos alunos, apesar de, entre quatro professores ‘mais’ eficazes, aqueles que com maior frequência relataram os critérios de êxito dos objetivos no planejamento, foram os que mais vezes adotaram o procedimento nas aulas. Entre os professores ‘menos’ eficazes este perfil se verificou exatamente o contrário, i.e., quatro professores que no plano de aula mais referiram os critérios de êxito, nas aulas comunicaram menos vezes aos alunos.

Entretanto, principalmente na classe de maior eficácia, pareceu ser consistente a associação entre a explicitação de objetivos nas aulas e a intenção comunicada na entrevista de aprofundamento em adotar este procedimento, bem como com a frequência de pensamentos e decisões de ‘instrução’ (Figura 23).

Figura 23. Variáveis associadas com a explicitação e justificação de objetivo



A justificação de objetivos nas aulas aparece associada aos pensamentos e decisões à instrução e estratégias de ensino e aprendizagem. A Figura 23 ilustra a correspondência entre as referidas variáveis, sugerindo a maior consistência entre os professores ‘mais’ eficazes.

A associação de ‘explicitação de objetivo’ nas aulas com o pensamento manifestado na entrevista de aprofundamento pode significar a efetiva implementação do procedimento de forma habitual. A associação do procedimento de ‘justificação do objetivo’ com os pensamentos de plano de aula (instrução e estratégia) são coerentes, na medida que o esclarecimento aos alunos sobre as metas de aprendizagem, constitui uma importante estratégia instrucional, orientando os alunos para o êxito nas tarefas.

3.3. Diferenciação do ensino

Tal como se verificou em relação aos pensamentos de plano de aula, a diferenciação pedagógica no ensino foi implementada, maioritariamente, como havia sido planejada, muito embora se faça notar a pequena elevação do índice global de diferenciação nas aulas (Tabela 18).

Tabela 18. Diferenciação pedagógica nas aulas

Indicador		Professores - Grupos de eficácia					
		‘Menos’ eficaz			‘Mais’ eficaz		
		F	%	$\bar{X} \pm DP$	F	%	$\bar{X} \pm DP$
Diferenciação pedagógica aula 1	Indiferenciação	3	60,0	1,40±,55	1	20,0	2,00±,71
	Diferenciação mínima	2	40,0		3	60,0	
	Diferenciação média	-	-		1	20,0	
	Diferenciação máxima	-	-		-	-	
Diferenciação pedagógica aula 2	Indiferenciação	4	80,0	1,20±,45	-	-	2,20±,45
	Diferenciação mínima	1	20,0		4	80,0	
	Diferenciação média	-	-		1	20,0	
	Diferenciação máxima	-	-		-	-	
Diferenciação pedagógica aula 3	Indiferenciação	3	60,0	1,40±,55	-	-	2,00±,00
	Diferenciação mínima	2	40,0		5	100,0	
	Diferenciação média	-	-		-	-	
	Diferenciação máxima	-	-		-	-	
Frequência absoluta média na EU	Indiferenciação			2,00±1,22			0,20±,44
	Diferenciação mínima			1,00±1,22			2,40±,89
	Diferenciação média			-			0,40±,89
	Diferenciação máxima			-			-
Índice de diferenciação (Σ das aulas)				4,00±1,22			6,20±1,09

Os professores ‘mais’ eficazes diferenciaram o ensino para os alunos em maior grau que os professores ‘menos’ eficazes, tal como se verificou em relação ao planeamento. Em geral, as estratégias de atuação consistiram na forma mais corrente de diferenciação, com exceção de Carla que promoveu o ensino diferenciado por tarefas em duas das três aulas da unidade de ensino.

Na aula 1, entre os ‘menos’ eficazes, dois professores pareceram se render à força da interação pedagógica e promoveram ambientes minimamente

diferenciados. No planejamento, Bernardo e Gabriel haviam previsto o ensino indiferenciado. Em relação à classe de maior eficácia, a distribuição nas subcategorias foi exatamente igual àquela verificada no planejamento, contudo se notou a alteração entre o que foi planejado e efetivamente implementado nas aulas de Souza e Júnior. O primeiro previa se valer das estratégias de atuação, mas desenvolveu um ensino indiferenciadamente, enquanto com o segundo se verificou o contrário.

Na aula 2, o ensino foi mais indiferenciado do que havia sido previsto pelos professores. Quatro professores assim agiram e, face à análise do planejamento, Cláudio foi quem contribuiu para diminuir o índice de diferenciação nesta aula, na medida em que planejou o ensino diferenciado por tarefas, mas implementou-o indiferenciadamente. Por seu turno, os professores 'mais' eficazes diferenciaram o ensino com maior frequência do que haviam planejado. Para isto contribuíram Mário e Júnior, pois, conquanto tenham planejado o ensino indiferenciado, implementaram-no recorrendo às estratégias de atuação de modo a se adequar às diferentes necessidades dos alunos. Entretanto, Souza contribuiu para fazer decrescer o índice de diferenciação nesta aula, ao ter planejado o ensino diferenciado por tarefas, mas tê-lo desenvolvido através de estratégias de atuação.

Na aula 3, embora se note a maior elevação nos valores médios na classe de menor eficácia, a frequência de diferenciação por estratégias de atuação foi mais elevada entre os professores 'mais' eficazes. Três professores 'menos' eficazes (Cláudio, Bernardo e Paula) desenvolveram o ensino de forma indiferenciada, conforme haviam planejado. Dois professores, Gabriel e Inácio, o fizeram através de estratégias de atuação, apesar do primeiro planejado desenvolver o ensino de forma indiferenciada.

Em média, o desenvolvimento do ensino indiferenciado foi mais freqüente nas aulas dos professores 'menos' eficazes ($2,00 \pm 1,22$ vs $0,20 \pm 0,44$) e, o ensino diferenciado por estratégias de atuação, nas aulas dos professores 'mais' eficazes ($2,40 \pm 0,89$ vs $1,00 \pm 1,22$). Refira-se que a média de frequência característica dos professores 'mais' eficazes ($0,40 \pm 0,89$), se deveu única e exclusivamente, às aulas 1 e 2 de Carla, desenvolvidas mediante a diferenciação por tarefa.

Os procedimentos de ensino implementados pelos professores na unidade de ensino refletiram no índice global de diferenciação pedagógica sendo, em média, de $4,00 \pm 1,22$ na classe de menor eficácia e de $6,20 \pm 1,09$ na classe de maior eficácia. Se considerarmos estes valores em relação ao máximo possível (12), constatamos

terem sido modestas as estratégias de diferenciação pedagógica implementadas pelos professores, não obstante estas se mostrem mais consistentes entre os professores 'mais' eficazes.

Os professores 'mais' eficazes priorizaram, maioritariamente, o apoio pedagógico através da supervisão, da aproximação e ajustamentos da prática consoante percebessem as dificuldades enfrentadas pelos alunos no decurso da aula. Não obstante tenha enfrentado dificuldades relativamente ao controle dos alunos, Carla se mostrou mais arrojada ao implementar estações de trabalho que permitiam determinados alunos realizar com êxito as atividades, muito embora a meta de ensino fosse igual para todos os alunos.

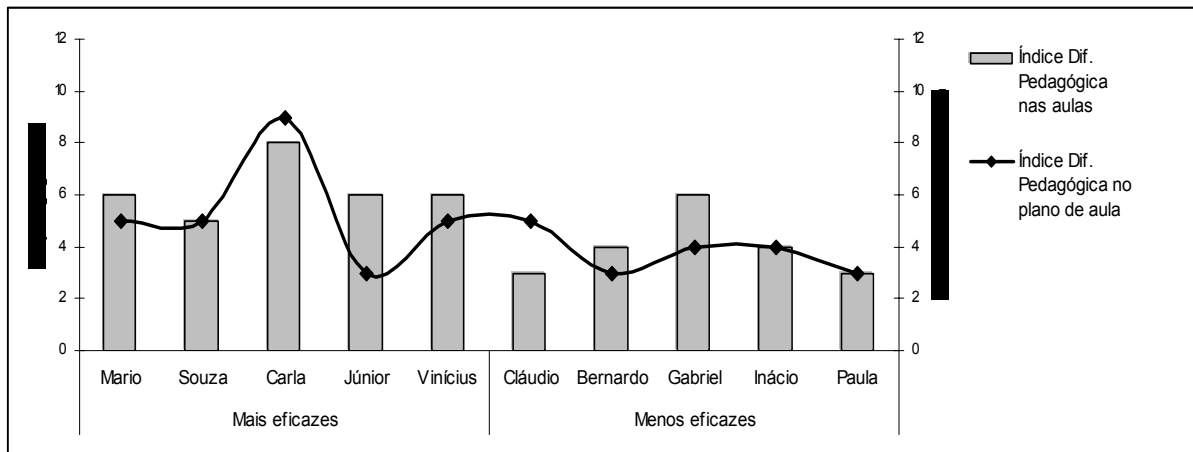
Os professores 'menos' eficazes, com maior frequência, promoveram ambientes indiferenciados de ensino. A julgar pelos depoimentos nas entrevistas, estes professores se mostram cientes das diferentes competências de que são dotados os alunos, mas suas crenças parecem influenciar o padrão de desenvolvimento do ensino. Primeiro, demonstraram acreditar que diferenciando as atividades ou os objetivos acentuariam, entre os alunos, a percepção destas diferenças, e não se mostravam preparados para lidar com esta situação em classe. Segundo, por acreditarem que as atividades na disciplina não mereciam aprofundamento, confundindo a progressão do desenvolvimento do conteúdo com a desportivização nas aulas de educação física. Isto, em parte, reflete a mudança dos pressupostos epistemológicos e conceptuais da educação física, introduzida por autores ligados às correntes crítico-social, progressista e construtivista (Castellani Filho, 1983, 1988; Medina 1989, Oliveira, 1983, 1984, 1985; Bratch, 1986, 1988; Betti, 1991, 1994; Ghiraldelli Jr., 1990; Taffarel, 1995, entre outros), os quais defenderam a transição da perspectiva tecnicista dominante na disciplina até meados da década de 1990, para a perspectiva pedagógica, crítico-construtivista e humanista da educação física, principalmente, no âmbito escolar. Estas abordagens, sem dúvida, foram de mais valia na evolução da disciplina mas, ainda hoje, se nota a dificuldade de implementação por um contingente considerável de professores.

Analisámos os valores individuais do 'índice de diferenciação pedagógica' auferidos pelos professores no planeamento e nas aulas, no intuito de verificar a consistência entre os procedimentos de ensino e pensamentos de planeamento, relativamente à diferenciação pedagógica.

A Figura 24 ilustra uma correspondência bastante aceitável entre os valores verificados nos dois momentos, indiciando haver consistência entre o pensamento

de planejamento e a ação dos professores na unidade de ensino.

Figura 24. Pensamento e procedimento de ensino relativo à 'diferenciação pedagógica'



Conseqüentemente, o ensino refletiu os processos antecipados no planejamento, bem como a perspectiva pedagógica manifestada pelos professores, em função das crenças associadas ao desenvolvimento do conteúdo e condições de aprendizagem promovidas na classe.

3.4. Feedback acadêmico

Além da função de reforçar e dar conhecimento ao aluno sobre o desempenho realizado, o *feedback* acadêmico se apresenta como um veículo instrucional de elevado valor pedagógico, seja para a promoção da aprendizagem seja pela mais valia que acrescenta à relação pedagógica.

Nesta investigação procedemos à análise quali-quantitativa do *feedback*, na medida que procuramos verificar tanto a sua expressão numérica quanto às dimensões em que ocorreu. Isto nos permitiu estabelecer um perfil por classes de eficácia, bem como o seu direcionamento aos alunos. Neste íterim analisamos a expressão do *feedback* em função de indicadores absolutos e relativos na unidade de ensino, nas distintas dimensões em que ocorreram e a quem foram direcionados no decurso do ensino.

A expressão quantitativa da variável *feedback* denota a diferenciação dos professores 'mais' e 'menos' eficazes. Face aos resultados verificados em relação a esta variável, os professores 'mais' eficazes parecem mais empenhados em prover informação aos alunos sobre as realizações, face aos resultados.

Os resultados demonstram que professores 'mais' eficazes alcançaram a média mais elevada de *feedback* na unidade de ensino ($113 \pm 25,40$), quando comparado com os 'menos' eficazes ($65,6 \pm 5,4$). Apesar da maior variância dos

valores na classe de maior eficácia, ainda assim, a diferença se mostra expressiva, face à expressão dos valores mínimo e máximo (Tabela 19).

Tabela 19. Frequência absoluta, taxa e índice de repartição do *feedback* académico

Indicadores	Professores - Grupos de eficácia							
	'Menos' eficaz				'Mais' eficaz			
	\bar{X}	DP	Min	Max	\bar{X}	DP	Min	Max
<i>Feedback</i> - frequência absoluta UE	65,60	5,41	62,00	75,00	113,20	25,40	86,00	150,00
Taxa de <i>feedback</i> /minuto	0,87	0,07	0,83	1,00	1,51	0,33	1,15	2,00
Índice de repartição do <i>Feedback</i>	4,13	1,78	2,17	6,50	2,31	0,32	1,93	2,68

O quantitativo de *feedback* nas classes deixa ver a maior constância deste procedimento na classe de maior eficácia. Em média, os professores 'mais' eficazes forneceram $1,51 \pm 0,3$ por minuto, enquanto este valor foi de $0,87 \pm 0,1$ entre os professores 'menos' eficazes, indicando, em média, menos de uma intervenção por minuto.

Rememore-se que o índice de repartição do *feedback* resulta da razão entre a amplitude de *feedback* fornecido aos alunos e a média da turma. Este cálculo nos forneceu uma medida da distribuição do *feedback* pelos alunos. Quanto menor for a amplitude do *feedback* fornecido aos alunos, mais a medida tenderá a se aproximar de zero, representando melhor equidade na distribuição de *feedback* entre os alunos da classe.

A média verificada na classe de maior eficácia ($2,31 \pm 0,3$) foi mais elevada que na classe de menor eficácia ($4,31 \pm 1,78$), indicando a distribuição mais equitativa do *feedback* pelos professores 'mais' eficazes. Face à variância nas classes, constata-se que o perfil de ação foi mais consistente entre os professores 'mais' eficazes, denotando a maior preocupação em fazer chegar a todos os alunos as instruções que os orientariam às formas apropriadas de execução (Carreiro da Costa & Onofre, 1988).

A análise da distribuição do *feedback* por dimensões permite inferir sobre a qualidade e relevância da informação provida durante a intervenção. Conquanto o quantitativo absoluto denote o comprometimento docente com o processo de aprendizagem do aluno, a análise da expressão nas categorias permite depreender o valor agregado à intervenção e a possibilidade desta apoiar o esforço comprometido pelo aluno. Os valores médios de frequência e proporção de *feedback* por dimensões e categorias, são apresentados na Tabela 20.

A dimensão 'objetivo' informa a intenção do professor com a intervenção. Piéron (1999, 1988) ressalta o valor desta dimensão, face à natureza da informação proporcionada, consoante a categoria em que se enquadre.

Em média, 51,9% do *feedback* proporcionado pelos professores ‘menos’ eficazes foram categorizados como ‘avaliativo’, seguido, em 34%, dos ‘prescritivos’. Os professores eficazes se caracterizaram na dimensão por, em média, fornecerem 38% de *feedback* ‘avaliativo’ e 44,2% de *feedback* prescritivo. A média dos valores absolutos parece indicar diferenças significativas na categoria ‘prescritivo’, na medida que os professores ‘mais’ eficazes forneceram o dobro de *feedback* ($49,8 \pm 10,4$), quando comparado com o valor dos ‘menos’ eficazes ($22 \pm 7,9$).

Tabela 20. Frequência de *feedback* por dimensão e categoria

Dimensão	Categoria		Professores - Grupos de eficácia							
			'Menos' eficaz				'Mais' eficaz			
			\bar{X}	DP	Min	Max	\bar{X}	DP	Min	Max
Objetivo	Avaliativo	Frequência	34,60	12,54	18,00	53,00	42,80	11,86	32,00	58,00
		Proporção	51,95	15,00	29,03	70,67	38,09	7,83	26,98	49,07
	Prescritivo	Frequência	22,00	7,90	17,00	36,00	49,80	10,47	35,00	64,00
		Proporção	34,06	13,83	22,67	58,06	44,20	4,52	40,70	52,08
	Descritivo	Frequência	6,60	3,28	3,00	9,00	17,00	11,33	7,00	33,0
		Proporção	10,25	5,33	4,00	14,52	14,44	8,03	6,48	26,19
	Interrogativo	Frequência	2,40	1,51	1,00	5,00	3,60	2,07	1,00	6,00
		Proporção	3,72	2,51	1,54	8,06	3,25	1,99	0,93	5,81
Foco	Focado	Frequência	28,80	8,67	21,00	43,00	73,20	20,80	49,00	102,00
		Proporção	44,26	14,81	33,87	69,35	64,01	5,12	56,98	68,25
	Não Focado	Frequência	36,80	10,96	19,00	48,00	40,00	6,04	32,00	48,00
		Proporção	55,73	14,81	30,65	66,13	35,98	5,12	31,75	43,02
Sanção	Aprovador	Frequência	28,20	10,91	10,00	38,00	33,40	7,43	24,00	41,00
		Proporção	42,53	15,13	16,13	52,31	29,95	6,09	24,60	37,96
	Neutro	Frequência	30,20	7,82	25,00	44,00	67,80	12,13	54,00	86,00
		Proporção	46,47	13,88	37,33	70,97	60,49	5,26	56,48	68,75
	Reprovador	Frequência	7,20	2,48	3,00	9,00	11,60	9,65	2,00	23,00
		Proporção	10,99	3,79	4,62	14,52	9,22	6,37	2,33	16,67
Direção	Turma	Frequência	4,80	3,03	1,00	9,00	8,40	5,50	4,00	18,00
		Proporção	7,58	4,98	1,33	14,52	7,48	4,27	3,70	14,29
	Grupo	Frequência	5,60	4,03	0,00	11,00	9,20	3,42	5,00	14,00
		Proporção	8,65	6,53	0,00	17,74	7,97	1,67	5,21	9,33
	Individual	Frequência	55,20	9,75	46,00	68,00	95,40	21,67	72,00	130,00
		Proporção	83,76	9,56	74,19	95,38	84,38	4,39	76,98	87,50

Piéron (1999, 1988) ressalta a diferença de valor existente entre o *feedback* prescritivo e avaliativo, tendo em vista a qualidade das informações que transporta. O primeiro seria hierarquicamente superior, face à conjunção da intencionalidade decisional e o critério das informações transmitidas, auxiliando o aluno na consecução da aprendizagem. O segundo é considerado de pouca valia em vista do baixo valor das informações transportadas.

O *feedback* ‘descritivo’ e ‘interrogativo’ assumiu valores menos expressivos na dimensão ‘objetivo’ e não denotam diferenças merecedoras de destaque.

A dimensão ‘foco’ respeita à qualidade do *feedback* ser mais ou menos descritivo, preciso e explícito em relação à prestação do aluno. Quanto mais precisa e específica for a informação recebida pelo aluno, maior serão as possibilidades deste se concentrar nos elementos fundamentais da execução (Quina *et al.*, 1995; Carlos,

1995; Carreiro da Costa *et al.*, 1996; Siedentop, 1998).

Também nesta dimensão, as médias indicam diferenças expressivas entre as classes de eficácia. Os professores ‘mais’ eficazes forneceram, em média, $73,2 \pm 20,8$ *feedback* focado contendo informações precisas quanto à realização do aluno, enquanto os ‘menos’ eficazes $28,80 \pm 8,6$, representando 64% e 44,2%, na dimensão ‘foco’, respectivamente. O valor de *feedback* não focado na classe de maior eficácia foi de $40 \pm 6,0$ (38,9% na dimensão) e na de menor eficácia $36,8 \pm 10,9$ (55,7%). Isto indica que as informações providas pelos professores ‘mais’ eficazes foram mais precisas, produto do maior processamento cognitivo realizado com base nas realizações dos alunos. Este procedimento pode também indicar maior comprometimento dos professores com a concessão de oportunidades e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos (Carreiro da Costa & Onofre, 1988; Moreno & Carreiro da Costa, 2001).

A dimensão ‘sanção’ diz respeito à carga aprovadora, neutra ou reprovadora transportada pelas informações proporcionadas pelo professor, como manifestação explícita de concordância, neutralidade ou discordância com a prestação realizada pelo aluno. O critério de registro na categoria ‘neutro’ correspondeu à intervenção na qual o professor omitia a transmissão ao aluno da sua aprovação ou reprovação.

Os professores ‘menos’ eficazes proferiram, em média, $28,2 \pm 10,91$ de *feedback* ‘aprovador’ (42,5%), $30,2 \pm 7,82$ ‘neutro’ (46,4%) e $7,2 \pm 2,48$ ‘reprovador’ (10,9%). Os professores ‘mais’ eficazes se caracterizaram por $33,4 \pm 7,43$ de *feedback* na categoria ‘aprovador’ (29,9%), $67,8 \pm 12,13$ na categoria ‘neutro’ (60,4%) e $11,6 \pm 9,65$ na categoria ‘reprovador’.

Os professores ‘menos’ eficazes repartiram, maioritariamente, as intervenções de *feedback* nas categorias aprovador e neutro, enquanto os ‘mais’ eficazes concentraram prioritariamente na categoria neutro. Isto parece suportar os ambientes observados, na medida em que os professores ‘mais’ eficazes, quando intervinham, faziam-no de modo a evitar sistematicamente aprovar ou reprovar as realizações discentes. Em vez disso, buscavam proporcionar informações aos alunos, independente do ‘objetivo’ de aprendizagem em causa.

Os professores ‘menos’ eficazes recorreram muitas vezes às formas simples de aprovação, como por exemplo, “isso!”, “muito bem!”, etc.. Entretanto, assim como refere Piéron (1999), estas intervenções foram rotineiras e deixaram dúvidas quanto à influência sobre os alunos. Alguns professores abusaram destas intervenções e, não raro, foram dirigidas a prestações nem sempre apropriadas.

Relativamente à dimensão 'direção', os professores 'menos' eficazes, em média, proporcionaram $55,2 \pm 9,75$ de *feedback* 'individual', seguido de $5,6 \pm 4,03$ de *feedback* para o 'grupo'. Na classe de maior eficácia, em média, foram $95,4 \pm 21,67$ 'individuais', seguido de $9,20 \pm 3,42$ dirigidos ao 'grupo'. Apesar da distinção dos valores absolutos, estes representaram proporções bastante aproximadas, principalmente no que respeita ao *feedback* individual. Na classe de menor eficácia representou 83,7%, e na classe de maior eficácia, 84,3%.

Não obstante as diferenças pareçam notáveis em outras dimensões, no que respeita à 'direção' isso não se verificou. Independente da classe de eficácia, os professores se mostraram propensos a intervir individualmente junto aos alunos.

Analizamos, ainda, a quem foi dirigido o *feedback*, em função dos grupos de habilidade nas turmas (Tabela 21).

Tabela 21. Proporção de *feedback* dirigido aos grupos de habilidade

		Professores - Grupos de eficácia								
Dimensão	Categoria		'Menos' eficaz				'Mais' eficaz			
		\bar{X}	DP	Min	Max	\bar{X}	DP	Min	Max	
Direção	Individual	'Mais' hábeis	15,58	10,43	8,06	33,85	19,51	4,71	13,89	26,74
		Médios	50,37	4,24	47,69	57,81	47,21	8,35	38,10	59,26
		'Menos' hábeis	17,80	8,04	12,50	32,00	17,81	2,92	13,89	21,33

Os resultados denotam uma distribuição correspondente ao número de alunos pertencentes aos grupos. Nas duas classes, aproximadamente metade do *feedback* foi dirigido aos médios e um terço foi repartido entre os alunos 'mais' e 'menos' hábeis.

3.5. Intervenção disciplinar

A análise da intervenção disciplinar se justifica, por um lado, por envolver procedimentos que denotam a competência do professor para gerir o comportamento social do aluno nas aulas e, por outro, pelas conseqüências para o processo instrucional e influências sobre a dimensão do clima social na classe.

O controle dos alunos tem um papel fundamental no estabelecimento de condições favoráveis à concretização de aprendizagens. Os professores possuem diferentes estilos de controle da turma. Como enfatizam Siedentop (1998) e Brophy & Good (1986), o rígido controle da classe necessariamente não se relaciona com o clima social negativo. Por outro lado, algumas vezes fazer 'vista grossa' a determinados comportamentos inapropriados pode evitar conseqüências desastrosas para a dimensão social da aula.

Procedemos à análise da intervenção disciplinar em três dimensões: forma, coerção e direção. Nesta última, registramos as intervenções relacionadas ao

controle de alunos consoante o grupo de habilidade do aluno (Tabela 22).

Considerando a frequência absoluta dos eventos na unidade de ensino, a média de $41,8 \pm 19,07$ na classe de menor eficácia e $19,4 \pm 10,47$ na classe de maior eficácia, denota diferenças representativas entre os professores 'mais' e 'menos' eficazes, não obstante se verifique a grande variância dos valores. Em média, os professores 'menos' eficazes recorreram ao dobro de intervenções em relação aos pares 'mais' eficazes.

Tabela 22. Caracterização de 'intervenção disciplinar'

			Professores - Grupos de eficácia							
Dimensão	Categoria		'Menos' eficaz				'Mais' eficaz			
			\bar{X}	DP	Min	Max	\bar{X}	DP	Min	Max
Forma	Direta	Frequência	33,20	16,22	19,00	57,00	16,00	9,16	5,00	26,00
		Proporção	78,90	12,69	59,38	91,49	82,57	10,27	65,00	91,67
	Indireta	Frequência	8,60	5,68	3,00	16,00	3,40	2,50	1,00	7,00
		Proporção	21,10	12,70	8,51	40,63	17,42	10,27	8,33	35,00
Coerção	Coerciva	Frequência	9,00	7,31	2,00	19,00	0,60	0,89	0,00	2,00
		Proporção	22,76	19,98	6,25	48,15	2,04	3,07	0,00	6,9
	Não coerciva	Frequência	32,80	18,57	14,00	64,00	18,80	9,78	6,00	29,00
		Proporção	77,23	19,98	51,85	93,75	97,95	3,07	93,10	100,00
Direção	Turma	Frequência	2,40	2,19	1,00	6,00	0,20	0,44	0,00	1,00
		Proporção	7,19	7,30	1,37	18,75	1,00	2,23	0,00	5,00
	Grupo	Frequência	20,00	9,08	12,00	33,00	8,00	6,04	2,00	17,00
		Proporção	47,74	4,89	43,75	55,32	38,25	10,67	30,00	56,67
	Individual	Frequência	19,20	11,43	12,00	39,00	11,20	5,35	4,00	18,00
		Proporção	44,64	7,40	37,50	53,42	60,74	9,91	43,33	66,67
Frequência absoluta UE			41,80	19,07	27,00	73,00	19,40	10,47	6,00	30,00

Na dimensão 'forma' analisamos o modo como os professores intervieram no sentido de manter os alunos em comportamentos apropriados. A literatura refere à capacidade dos melhores gestores em antecipar situações de comportamento inapropriado e, conseqüentemente, agir para evitá-los ou, quando a intervenção se faz necessária, muitas vezes recorrem a formas indiretas de reação, de modo a preservar o clima nas relações sociais na aula (Onofre, 2000).

Os professores 'menos' eficazes recorreram, em média, a $33,2 \pm 16,22$ intervenções diretas, correspondendo a 78,9% na dimensão, enquanto estes valores foram de $16 \pm 9,16$ entre os professores 'mais' eficazes, correspondendo a 82,5% na dimensão. As intervenções indiretas representaram apenas 21,1% e 17,4% dos procedimentos relativos ao controle da disciplina na aula, respectivamente. As diferenças não se mostram significativas e, desta forma, os resultados não suportaram a teoria, pois mesmo os professores 'mais' eficazes foram prioritariamente diretos nas intervenções disciplinares.

Na categoria coerciva, analisamos a carga emocional transmitida através da intervenção disciplinar. Em média, os professores 'menos' eficazes recorreram $9 \pm 7,31$ vezes às intervenções coercivas e $32,8 \pm 18,57$ vezes às intervenções não

coercivas, representando 22,7% e 77,2% na dimensão. A média das intervenções coercivas não alcançou uma unidade entre os professores 'mais' eficazes ($0,6 \pm 0,89$, correspondente a 2%), enquanto alcançaram o valor médio de $18,8 \pm 9,78$, em intervenções não coercivas, correspondente a 97,9% dos eventos na dimensão.

Conquanto a variância denote grande variação interna nas classes, a menor frequência de intervenções coercivas se fez notar entre os professores 'mais' eficazes. Ainda que tenham recorrido com frequência às intervenções diretas, os professores 'mais' eficazes foram menos repressivos com suas ações.

Na dimensão 'direção' foram analisadas as intervenções promovidas pelos professores dirigidas à 'turma', ao 'grupo' ou ao aluno individualmente.

Em média, a frequência de intervenção disciplinar dirigida à 'turma' foi de $2,4 \pm 2,19$, ao 'grupo', $20 \pm 9,08$ e ao aluno individualmente, $19,2 \pm 11,43$. Esses valores representaram 7,1%, 47,7% e 44,6%, respectivamente. A classe de maior eficácia foi caracterizada, em média, pela frequência de $0,2 \pm 0,44$ na categoria 'turma', $8 \pm 6,04$ na categoria 'grupo' e $11,2 \pm 5,35$ na categoria 'individual', correspondendo a 1%, 38,2% e 60,7%, respectivamente.

Estes números fazem crer que os professores 'mais' eficazes optam, predominantemente, por intervir individualmente junto aos alunos, ao grupo ou à turma, nesta ordem. Apesar dos valores na categoria 'turma' serem demasiados pequenos, mais uma vez, a média indica a frequência inferior a uma unidade.

Conforme é referido na literatura, o estudo desta dimensão interativa fica comprometido face à baixa expressão de alguns indicadores, dificultando a análise dos seus efeitos no processo ensino-aprendizagem.

Da mesma forma como procedemos ao *feedback*, analisamos a distribuição das intervenções disciplinares segundo o grupo de habilidade dos alunos (Tabela 23).

Tabela 23. Intervenção disciplinar por grupo de habilidade do aluno

Dimensão	Categoria		Professores - Grupos de eficácia							
			'Menos' eficaz				'Mais' eficaz			
			\bar{X}	DP	Min	Max	\bar{X}	DP	Min	Max
Direção	Individual	'Mais' hábeis	8,87	6,72	3,13	20,00	5,71	6,20	0,00	15,00
		Médios	30,68	9,95	13,33	37,04	34,23	10,96	16,67	45,00
		'Menos' hábeis	4,88	3,61	0,00	8,22	20,80	18,87	3,33	50,00

Em média, aproximadamente um terço destas intervenções foram dirigidas aos alunos com habilidade média. A frequência média na classe de menor eficácia foi de $30,6 \pm 9,95$, enquanto na classe de maior eficácia, $34,2 \pm 10,96$. O valor médio de intervenções em relação aos alunos 'mais' habilitados não sugere distinção entre

as classes, mas relativamente aos alunos 'menos' hábeis, os professores 'mais' eficazes interviam mais frequentemente ($20,8 \pm 18,87$) que seus pares 'menos' eficazes ($4,8 \pm 3,61$).

Face às informações providas pelos professores nas entrevistas e em vista do processo de ensino, ao pretendermos interpretar estas diferenças face ao nível de habilidade dos alunos, se verificou a atitude diferenciada dos professores com estes alunos. Embora os professores das duas classes tenham reportado as dificuldades em envolver os alunos 'menos' hábeis nas atividades letivas, em função da predisposição por eles demonstrada, nas aulas os professores 'menos' eficazes foram mais complacentes com as atitudes de esquiva destes alunos, enquanto os professores 'mais' eficazes foram mais rígidos no controle da atenção e comprometimento nas tarefas ou demonstravam ter desenvolvido regras de conduta social na aula. Embora não tenha sido regra, este comportamento foi bastante evidente nas aulas de Inácio, Bernardo, Mário, Souza e Carla.

Assinale-se que a grande variância verificada na maior parte das categorias não permite afiançar um perfil característico de intervenção disciplinar entre os professores das duas classes de eficácia, não obstante a magnitude de alguns valores represente, no global, formas de conduta características.

3.6. Demonstração de afetividade – Clima

O clima da aula constitui uma importante dimensão do ensino e, cada vez mais, tem sido objeto de análise nas investigações que se ocupam com o estudo das relações sociais no processo ensino-aprendizagem.

O clima refere à atitude positiva, neutra ou negativa adotada pelo professor e aluno na relação pedagógica (Siedentop, 1998). Nesta investigação dedicamos um espaço às demonstrações de afetividade explicitamente demonstrada pelo professor em relação ao comportamento e desempenho do aluno. A Tabela 24 ilustra a magnitude global assumida pelos indicadores analisados.

Tabela 24. Caracterização de 'demonstração de afetividade' na unidade de ensino

Indicadores		Professores - Grupos de eficácia							
		'Menos' eficaz				'Mais' eficaz			
		\bar{X}	DP	Min	Max	\bar{X}	DP	Min	Max
Frequência absoluta		77,00	20,95	49,00	98,00	70,40	13,57	55,00	88,00
Interação positiva	Frequência	60,00	27,60	22,00	90,00	63,60	10,03	52,00	76,00
	Proporção	74,45	19,23	44,90	93,75	91,09	7,91	81,82	98,31
Interação negativa	Frequência	17,00	9,16	6,00	27,00	6,80	6,76	1,00	16,00
	Proporção	25,54	19,23	6,25	55,10	8,91	7,91	1,69	18,18

À partida se percebe a similaridade da frequência absoluta de intervenções produzidas nas duas classes de eficácia. Os professores 'menos' eficazes se

caracterizaram por apresentarem a média ligeiramente superior ($77 \pm 20,95$) aos 'mais' eficazes ($70,4 \pm 13,57$).

A frequência média de intervenções denota a similaridade no que respeita às 'interações positivas'. Os professores 'menos' eficazes produziram $60 \pm 27,6$ intervenções positivas com os alunos, enquanto os 'mais' eficazes fizeram-no, em média, $63,6 \pm 10,03$ vezes na unidade de ensino. No entanto, o quantitativo representa distinta magnitude nas classes, correspondendo, em média, a 74,4% na classe de menor eficácia e 91% na classe de maior eficácia, indicando a valorização conferida pelos últimos às interações positivas no decurso da relação pedagógica.

Isto se confirma ao verificar frequência e proporção de 'interação negativa' promovida nas classes de eficácia. Em média os professores 'menos' eficazes promoveram $17 \pm 9,16$ interações negativas, representando 25,5% da média global na classe, enquanto, em média, os professores 'mais' eficazes interagiram negativamente em $6,8 \pm 6,76$ oportunidades, resultando em apenas 8,9% em relação à globalidade das intervenções.

Procedemos à análise mais detalhada dos momentos de interação, visando caracterizar a natureza das interações afetivas, especificamente em relação ao desempenho e ao comportamento, bem como o direcionamento conferido pelos professores (Tabela 25). Em vista da exclusão de manifestações docentes que não se aplicavam exclusivamente às categorias desempenho e comportamento, os valores apresentados como frequência absoluta não representam o total verificado na tabela anterior.

Em valores absolutos, a média de interações positivas relativas ao desempenho não foi diferenciadora das classes de eficácia. Em média, os professores 'mais' eficazes se dedicaram a elogiar ou incitar o desempenho dos alunos em $47,8 \pm 24,93$ oportunidades, enquanto para os 'menos' eficazes, a média foi de $50,4 \pm 9,44$ oportunidades. Os valores corresponderam a 58,1% e 72,1% em relação à totalidade dos eventos na dimensão clima para os 'menos' e 'mais' eficazes, respectivamente. A variância em relação aos valores verificados nas classes indica a maior consistência destes comportamentos entre os professores 'mais' eficazes. A maior valorização destas interações entre os professores 'mais' eficazes, pode indicar uma forma de compensar a maior neutralidade demonstrada por estes professores na dimensão *feedback*.

Relativamente às interações positivas relativas ao comportamento, foram diminutas na classe de professores 'mais' eficazes, não alcançando uma unidade

(0,6±1,34). Assim, estes professores raramente elogiaram o comportamento dos alunos na unidade de ensino.

Tabela 25. Caracterização de 'demonstração de afetividade' por categorias

Dimensão	Categoria		Professores - Grupos de eficácia							
			'Menos' eficaz				'Mais' eficaz			
			\bar{X}	DP	Min	Max	\bar{X}	DP	Min	Max
Interações positivas	Desempenho	Frequência	47,80	24,93	12,00	74,00	50,40	9,44	40,00	64,00
		Proporção	58,17	20,48	24,49	77,08	72,18	10,26	61,11	82,76
	Comportamento	Frequência	0,60	1,34	0,00	3,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		Proporção	0,93	2,09	0,00	4,69	0,00	0,00	0,00	0,00
	Grupo	Frequência	4,80	2,77	1,00	8,00	8,00	5,24	1,00	14,00
		Proporção	6,30	4,15	2,04	12,50	10,72	6,12	1,82	15,90
	Individual	Frequência	55,20	26,80	21,00	84,00	55,60	5,68	50,00	64,00
		Proporção	68,14	18,08	42,86	87,50	80,36	9,99	65,91	92,73
Interações negativas	Desempenho	Frequência	2,80	1,78	1,00	5,00	2,00	3,46	0,00	8,00
		Proporção	3,82	2,69	1,04	7,81	2,37	3,94	0,00	9,09
	Comportamento	Frequência	14,20	9,31	5,00	26,00	4,80	3,96	1,00	10,00
		Proporção	21,75	19,49	5,21	53,06	6,55	5,01	1,72	13,89
	Grupo	Frequência	4,80	2,77	1,00	8,00	1,20	1,78	0,00	4,00
		Proporção	6,25	3,42	1,56	10,26	1,46	2,09	0,00	4,54
	Individual	Frequência	12,20	8,40	2,00	23,00	5,60	5,02	1,00	12,00
		Proporção	19,28	17,51	2,08	46,94	7,44	5,93	1,69	13,89

Os valores relativos à direção das interações positivas indicam que os professores, independentemente da classe de eficácia, interagem mais freqüentemente com os alunos individualmente ($55,2 \pm 26,8$ e $55,6 \pm 5,68$ concernente aos 'menos' e 'mais' eficazes, respectivamente), também se verificando maior proporção, principalmente na classe de maior eficácia. Os professores 'mais' eficazes pareceram bastante consistentes, haja vista a pequena variância em relação ao valor médio na classe.

A média de ocorrência das interações negativas em relação a comportamento e desempenho foi baixa nas duas classes. Entretanto, merece destaque a expressão das interações promovidas pelos professores 'menos' eficazes em relação ao comportamento do aluno. Em média, a freqüência e proporção de interação negativa promovida pelos professores 'menos' eficazes relativos ao comportamento ($14,2 \pm 9,31$; 21,7%) foi aproximadamente três vezes superior ao valor verificado na classe de maior eficácia ($4,8 \pm 3,96$; 6,5%). Não obstante, qualquer inferência sobre a consequência destas interações nas turmas, fica comprometida face à baixa expressão dos valores, bem como da elevada variância. O valor médio, diluído pelas três aulas pode não representar o comprometimento do clima na classe, dependendo da intensidade das ações. Por outro lado, a variação em torno da média não permite inferir sobre a regularidade das ações entre estes sujeitos.

A direção das interações negativas se concentrou, maioritariamente, na categoria 'individual', semelhante ao que foi observado em relação às interações positivas.

A análise da proporção de interações positivas e negativas em relação aos alunos, considerados em função do nível de habilidade, não denota diferenças substantivas, muito embora seja mais elevada a porção de interações negativas realizadas pelos professores ‘menos’ eficazes (Tabela 26).

Tabela 26. Proporção de ‘demonstração de afetividade’ por grupo de habilidade do aluno

Dimensão	Categoria	Professores - Grupos de eficácia							
		‘Menos’ eficaz				‘Mais’ eficaz			
		\bar{X}	DP	Min	Max	\bar{X}	DP	Min	Max
Interações positivas	‘Mais’ hábeis	12,39	5,86	7,69	21,88	15,23	13,32	5,19	38,18
	Médios	37,80	11,02	26,53	52,04	41,84	9,78	32,73	58,44
	‘Menos’ hábeis	17,73	5,48	8,16	21,88	23,18	6,06	18,18	32,76
Interações negativas	‘Mais’ hábeis	3,42	4,93	1,02	12,24	2,52	2,57	0,00	6,82
	Médios	13,90	10,57	1,04	26,53	3,70	4,74	0,00	11,11
	‘Menos’ hábeis	1,94	3,53	0,00	8,16	1,23	1,48	0,00	3,64

Apesar desta diferença, os professores das duas classes parecem interagir de modo equilibrado com os alunos dos diversos grupos de habilidade, mas tendendo a dirigir cerca de um terço das intervenções aos alunos ‘mais’ e ‘menos’ habilidosos. Assinale-se que este comportamento foi, em geral, observado nas dimensões analisadas anteriormente. A proporcionalidade das ações dirigidas aos alunos ‘mais’ e ‘menos’ habilidosos em relação ao quantitativo das classes, denotou a preocupação que estes alunos representaram para os professores, quer no sentido de apoiar-lhes a aprendizagem ou controlar a sua conduta social em classe, face aos contextos específicos em que o processo ensino-aprendizagem decorreu.

CAPÍTULO VII

PERCEPÇÕES PESSOAIS DO ALUNO E INTERAÇÃO PEDAGÓGICA

Reservamos este capítulo à apresentação dos resultados referentes às percepções pessoais dos alunos no que respeita às atitudes, percepção de competência na disciplina, percepção de envolvimento acadêmico, percepção das expectativas do professor e comportamento do professor. Descrevemos como os alunos se comportam em relação às variáveis mencionadas, em função da sua classificação por gênero, idade, nível de progresso acadêmico e habilidade percebida.

Com base na estatística multivariada, inferimos sobre as variáveis que caracterizaram as diferentes classes de alunos em função do gênero, idade, sentimento de competência e progresso acadêmico na unidade de ensino. Concentramos a análise exclusivamente nos alunos das turmas de maior e menor progresso acadêmico, supondo que o contraste das condições de ensino e aprendizagem influenciaria o relato dos alunos.

Caracterização dos Alunos por Classes de Análise. Os resultados apresentados procederam da classificação automática, tratamento multivariado que permitiu caracterizar os alunos relativamente às variáveis e respectivas modalidades, consoante a origem nas classes analisadas, nomeadamente, os alunos classificados em função do gênero, idade, sentimento de competência e progresso na unidade de ensino.

A análise foi procedida tendo em conta as informações obtidas nos questionários 1 e 2. Representam, portanto, as variáveis caracterizadoras dos alunos antes e após o desenvolvimento da unidade de ensino. Dessa forma, as informações obtidas no questionário 1 dizem respeito às percepções dos alunos nas condições habituais de desenvolvimento da disciplina e face aos procedimentos corriqueiros adotados pelo professor, enquanto aquelas obtidas no questionário 2 referem-se às informações relativas ao envolvimento na unidade de ensino desenvolvida no âmbito do estudo, ao que denominaremos variáveis caracterizadoras em condições habituais e variáveis caracterizadoras na unidade de ensino, respectivamente.

Ratifica-se que esta análise se concentrou apenas em alunos originários das turmas de maior e menor progresso na unidade de ensino. O número de sujeitos variou em função de situações especiais, relatadas na introdução de cada seção.

1. Variáveis Caracterizadoras nas Classes de Gênero

A análise foi concentrada nos 190 alunos das turmas de maior e menor

progresso: 58,4% (N=111) do gênero masculino e 41,6% (N=79) do gênero feminino.

1.1. Caracterização dos alunos nas classes de 'gênero' - questionário pré-interativo e pré-teste

A caracterização da classe em função do gênero com base nas informações do questionário 1 e desempenho inicial, são apresentados na Tabela 27.

Tabela 27. Modalidades caracterizadoras da classe 'gênero' em relação ao questionário pré-interativo e desempenho inicial

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Gênero*	masculino	100.00	100.00	58.42	.000
Desempenho inicial em relação à amostra	alto	87.10	48.65	32.63	.000
Desempenho inicial em relação à turma	alto	89.13	36.94	24.21	.000
Prática atividade extracurricular?	sim	68.64	72.97	62.11	.000
Percepção tarefa diferenciada próprio quest 1	muitas vezes	100.00	9.01	5.26	.004
Percepção crítica/elogio comportamento 'menos' hábil quest 1	nem critica nem elogia	68.13	55.86	47.89	.007
Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Gênero*	feminino	100.00	100.00	41.58	.000
Desempenho inicial em relação à turma	baixo	66.18	56.96	35.79	.000
Desempenho inicial em relação à amostra	baixo	62.50	63.29	42.11	.000
Frequência de atividade extracurricular em relação à amostra	baixo	58.33	53.16	37.89	.000
Prática atividade extracurricular?	não	58.33	53.16	37.89	.000
Percepção crítica/elogio comportamento 'mais' hábil quest 1	elogia mais que critica	57.97	50.63	36.32	.000
Percepção tarefa diferenciada médio quest 1	raramente/nunca	50.43	73.42	60.53	.002
Percepção tarefa diferenciada próprio quest 1	raramente/nunca	47.30	88.61	77.89	.002
Percepção tarefa eventualmente diferenciada quest 1	raramente/nunca	52.04	64.56	51.58	.002
Percepção tarefa diferenciada 'mais' hábil quest 1	raramente/nunca	49.19	77.22	65.26	.003
Percepção objetivo diferenciado quest 1	raramente/nunca	56.90	41.77	30.53	.004
Percepção tarefa diferenciada 'menos' hábil quest 1	raramente/nunca	49.55	69.62	58.42	.006

*Classe caracterizadora

Características gerais dos alunos. Relativamente às variáveis de contexto pessoal, confirmando a análise realizada na seção 2 do primeiro capítulo, a opção pela prática de atividade física extracurricular caracterizou positivamente os alunos do gênero masculino na categoria 'sim', enquanto as meninas foram caracterizadas pela categoria 'não', ratificando o estilo de vida mais ativo dos rapazes, no que respeita à prática habitual de atividade física.

Percepção dos procedimentos de ensino. Nesta dimensão as variáveis caracterizadoras aparecem associadas ao clima e procedimentos de diferenciação do ensino. As garotas perceberam 'mais elogios que críticas' aos alunos 'mais' hábeis, ao passo que os rapazes relataram a percepção de que o professor 'nem criticava, nem elogiava' o comportamento dos alunos 'menos' hábeis.

As variáveis associadas à diferenciação pedagógica surgiram a caracterizar o gênero feminino. Para uma parcela significativa das garotas, os professores 'raramente ou nunca' estabeleciam objetivos diferenciados para os alunos que demonstravam dificuldades na realização das atividades de aprendizagem. A

diferenciação de tarefas, tanto em situações particulares de ensino (quando eventualmente algum aluno demonstra dificuldade no cumprimento da tarefa), quanto em condições normais de ensino (para alunos de distintos níveis de habilidade), foram percebidas praticamente inexistentes nas aulas habitualmente desenvolvidas pelo professor, haja vista terem considerado, em ambas as situações, que os professores ‘raramente ou nunca’ ofereceram tais condições de aprendizagem.

Quanto aos rapazes, a única variável que apareceu a caracterizá-los foi a percepção de que ‘muitas vezes’ os professores lhes destinavam tarefas diferenciadas do restante da turma.

Desempenho acadêmico. O desempenho inicial no salto em altura tesoura foi auferido através do pré-teste. A classe do gênero masculino foi significativamente caracterizada pelo desempenho quantitativo apresentado no pré-teste – a altura máxima alcançada neste teste. Enquanto não se note diferença estatisticamente significativa de idade entre as classes, as capacidades físicas foram determinantes para a caracterização das classes em relação ao desempenho quantitativo inicial. As garotas foram caracterizadas pela consecução de alturas menos elevadas, enquanto os rapazes auferiram marcas mais elevadas. Este resultado foi caracterizador, independente do parâmetro de análise estar fundado no desempenho observado nas turmas de origem dos alunos(as) ou no conjunto amostral das classes de maior e menor progresso acadêmico.

1.2. Caracterização dos alunos nas classes de ‘gênero’ - questionário pós-interativo e pós-teste

A classe do gênero feminino foi caracterizada por maior número de variáveis distribuídas nas dimensões ‘atitude face ao conteúdo’, ‘objetivos de aprendizagem’, ‘percepção dos procedimentos de ensino’, ‘interação pedagógica’ e ‘desempenho na unidade de ensino’ (Tabela 28).

Atitude face ao conteúdo. Foi a primeira dimensão a caracterizar unicamente a classe feminina, tendo sido característico o reduzido gosto pelas aulas de salto em altura tesoura, evidenciado pelo registro predominante na categoria ‘(gostei) pouco’.

Percepção de competência. A classe masculina se diferenciou da feminina nas opiniões quanto à variável ‘alcance dos objetivos’. Enquanto uma parcela significativa das garotas considerou que somente ‘às vezes’ os alunos ‘menos’ hábeis conseguiram alcançar os objetivos na unidade de ensino, os rapazes consideraram que os seus companheiros médios e ‘menos’ hábeis ‘quase sempre

ou sempre' conseguiram alcançar os objetivos propostos nas aulas de salto em altura.

Tabela 28. Modalidades caracterizadoras da classe 'gênero' em relação ao questionário pós-interativo e desempenho final

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Gênero do aluno*	masculino	100.00	100.00	58.42	.000
Desempenho final em relação à turma	alto	85.71	48.65	33.16	.000
Desempenho final em relação à amostra	alto	91.30	37.84	24.21	.000
Percepção alcance objetivo 'menos' hábil quest 2	quase sempre/sempre	83.87	23.42	16.32	.001
Percepção obj. diferenciado - adaptação critério êxito quest 2	muitas vezes	86.36	17.12	11.58	.003
Percepção tarefa diferenciada próprio quest 2	muitas vezes	100.00	8.11	4.74	.007
Percepção alcance objetivo médio hábil quest 2	quase sempre/sempre	75.00	29.73	23.16	.008
Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Gênero do aluno*	feminino	100.00	100.00	41.58	.000
Desempenho final em relação à turma	Classe 1	62.34	60.76	40.53	.000
Desempenho final em relação à amostra	Classe 1	60.81	56.96	38.95	.000
Percepção obj. diferenciado - adaptação critério êxito quest 2	raramente/nunca	56.04	64.56	47.89	.000
Percepção tarefa diferenciada próprio quest 2	raramente/nunca	46.39	97.47	87.37	.000
Frequência de interação positiva em relação à amostra	classe 3	59.18	36.71	25.79	.003
Percepção alcance objetivo pelos 'menos' hábeis quest 2	às vezes	55.38	45.57	34.21	.004
Percepção tarefa diferenciada 2 - eventualmente	raramente/nunca	48.41	77.22	66.32	.005
Atitude face às aulas quest 2	pouco	81.82	11.39	5.79	.007
Frequência de intervenção disciplinar em relação amostra	Classe 1	47.73	79.75	69.47	.007
Frequência de intervenção disciplinar em relação turma	Classe 1	47.73	79.75	69.47	.007
Frequência de interação negativa em relação a amostra	Classe 1	44.07	98.73	93.16	.008

* Classe caracterizadora

Percepção dos procedimentos de ensino. Verificou-se que o perfil perceptivo de garotas e rapazes pouco se alterou relativamente às percepções iniciais e que diziam respeito aos procedimentos habitualmente adotado pelos professores. Relativamente às aulas de salto em altura, para as garotas o professor 'raramente ou nunca' flexibilizou os objetivos de ensino para os alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma.

A proposição de tarefas diferenciadas, tanto para os alunos com evidentes dificuldades quanto para o próprio, 'raramente ou nunca' foi percebida pelas garotas nas aulas de salto em altura.

Por seu turno, os rapazes parecem ter uma visão controversa. Para eles, o professor demonstrou 'muitas vezes' adequar os objetivos para os alunos que enfrentavam dificuldades em realizar as tarefas. Talvez esteja nesta compreensão a base das percepções anteriormente relatadas, as quais denotam acreditar que seus pares médios e 'menos' hábeis, regra geral, conseguem alcançar os objetivos propostos no ensino.

Coerente com a percepção relatada no questionário 1, durante a unidade de ensino os rapazes consideraram, também, terem sido alvo de tarefas diferenciadas propostas pelos seus professores.

À luz dos registros de campo, a visão comunicada pelas garotas nos pareceu mais coerente com os contextos de ensino desenvolvidos durante a unidade de

ensino. Dessa forma, parece que os rapazes em questão tenderam a perceber a atenção dedicada pelo professor em maior grau que aquele efetivamente observado.

Interação pedagógica. Esta foi outra dimensão com variáveis a caracterizar apenas a classe feminina. Foi significativa a baixa frequência de interações negativas, bem como frequências mais elevadas de interações positivas. Isso sugere que foram dirigidos mais elogios e incentivos às meninas durante o desenvolvimento da unidade de ensino. Outro dado parece também indicar o melhor comportamento disciplinar das garotas nas aulas, haja vista os índices mais baixos de intervenções disciplinares, seja em relação aos companheiros de turma ou em relação à amostra como um todo. Nenhuma variável desta dimensão caracterizou os rapazes.

Desempenho acadêmico. A caracterização em termos de desempenho quantitativo verificado no pré-teste se repetiu no pós-teste. Mais uma vez, os rapazes foram caracterizados por índices mais elevados, tendo obtido as melhores marcas no pós-teste. Por sua vez, o gênero feminino se caracterizou por auferir os menores valores quantitativos absolutos ao final da unidade de ensino.

A tentativa de síntese desta subseção nos leva a destacar as variáveis que, de forma consistente, caracterizaram os alunos em função do gênero. A atitude negativa das garotas face às aulas de salto em altura parece confirmar a literatura quando sugere a existência de estereótipos relativamente às atividades identificadas como mais apropriadas para um gênero ou outro. Durante a realização da unidade de ensino, apesar das garotas terem boa evolução qualitativa na realização do salto tesoura, não raro, muitas delas se mostravam constrangidas ou acanhadas na sua realização. Ainda assim, a atitude negativa face às aulas deve ser interpretada com cuidado pois, apesar de significativo ($P=.007$), o resultado refletiu a percepção de apenas 5,8% das garotas componentes da amostra.

Tendo como referência o ponto de vista do investigador sobre as condições de diferenciação do ensino proporcionadas durante a unidade de ensino, nos pareceu que as garotas foram mais coerentes nas apreciações sobre os contextos explícitos de aprendizagem. À exceção de uma professora, em 2 das 3 aulas do salto em altura, nenhum outro professor promoveu contextos de ensino diferenciados. Dessa forma, a percepção feminina de condições indiferenciadas de ensino, pareceu ir mais ao encontro das ocorrências verificadas nas aulas.

No entanto, os rapazes demonstraram maior prontidão ao perceber os professores adequando os critérios de êxito da tarefa para atender alunos que

enfrentam dificuldades no seu cumprimento. Através deste procedimento o professor, tacitamente, promove a adequação dos objetivos de ensino face ao padrão de realização dos alunos durante a interação pedagógica, muito embora isto não represente a formulação de objetivos diferenciados, a priori, nas lições. A maior habilidade na atividade, conjugada com a tendência dos alunos do gênero masculino adotarem objetivos personalistas (*ego orientation*), comparando as realizações dos companheiros de classe, talvez os habilite à percepção de nuances que podem passar despercebidas para as garotas. De fato, pela observação do investigador, a adequação dos critérios de êxito da tarefa, visando apoiar os alunos que enfrentam dificuldades no seu cumprimento, foi adotado pela maioria dos professores, muitas vezes em prejuízo da exigência aos alunos 'mais' hábeis como, aliás, Piéron (1998) refere ser freqüente nos ambientes de ensino da educação física.

Face ao exposto, parece coerente o fato dos rapazes perceberem que os alunos médios e 'menos' hábeis, em geral, conseguiram alcançar os objetivos nas aulas de salto em altura. Também, o fato dos rapazes terem se considerado alvo de tarefas diferenciadas, deve ser interpretado com cautela, haja vista a pequena expressão quantitativa de alunos caracterizados nesta modalidade (5,3% no questionário 1 e 4,7% no questionário 2, apesar dos valores significativos – $P=.004$ e $.007$, respectivamente).

Por fim, as variáveis interativas caracterizadoras do clima junto ao gênero feminino parecem indicar a preocupação dos professores em incitar o maior envolvimento das garotas nas atividades. A baixa freqüência de intervenções disciplinares dirigidas às garotas, indica a possibilidade delas terem demonstrado comportamentos mais apropriados nas aulas.

2. Caracterização dos Alunos nas Classes de 'Idade'

Para esta análise os 190 alunos das turmas de maior e menor progresso acadêmico foram distribuídos em três classes etárias. A classe 1 agrupou os alunos até 13 anos ($N=119$); a classe 2 agrupou os alunos entre 13 e 15 anos ($N=43$) e a classe 3 agrupou os alunos dos 15 anos em diante ($N=28$). Pelo fato de serem poucas as variáveis caracterizadoras em cada classe etária, optamos por apresentá-las em conjunto nas respectivas seções.

2.1. Variáveis caracterizadoras da classe etária 1 (10-13 anos)

Os alunos nesta classe constituíram 62,6% da amostra. Apenas sete variáveis caracterizaram este grupo (Tabela 29).

Pelas informações recolhidas no questionário 1, os alunos desta classe foram caracterizados por relatarem que nas aulas realizadas habitualmente, apenas 'às vezes' conseguiam perceber os objetivos intentados pelo professor.

Tabela 29. Modalidades caracterizadoras da classe etária 1 (10-13 anos)

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Classe de Idade*	10-13	100.00	100.00	62.63	.000
Desempenho final em relação à amostra	baixo	78.38	48.74	38.95	.000
Percepção expectativa prof disciplina próprio quest 1	nem indisciplinado nem disciplinado	82.93	28.57	21.58	.002
Desempenho inicial em relação à amostra	baixo	75.00	50.42	42.11	.002
Percepção do objetivo ensino quest 1	às vezes	82.35	23.53	17.89	.006
Frequência de interação positiva em relação à amostra	Classe 1	72.94	52.10	44.74	.006
Percepção expectativa prof disciplina turma quest 2	indisciplinada	93.33	11.76	7.89	.007
Percepção tarefa diferenciada próprio quest 2	poucas vezes	93.33	11.76	7.89	.007

* Classe caracterizadora

Ainda neste contexto, as expectativas dos professores quanto ao comportamento disciplinar do próprio, foram avaliadas em escala intermediária. Eles relataram a percepção de que o professor, nas atividades ocorridas antes da unidade de ensino, os considerava 'nem indisciplinados, nem disciplinados'.

Ainda nas atividades curriculares habituais da disciplina de educação física, a maior parte dos alunos da classe 1 percebeu na categoria 'poucas vezes' a prática de atividades diferenciadas dirigidas ao próprio.

Relativamente ao transcurso da unidade de ensino (questionário 2), os alunos perceberam expectativas negativas do professor quanto à disciplina da turma, tendo sido caracterizador o registro na categoria 'indisciplinada'. Apesar de ser significativo ($P=.007$), correspondeu ao registro de apenas 7,9% na classe.

As percepções discentes sobre as expectativas dos professores quanto à disciplina nas aulas pareceu funcionar como prognóstico das interações afetivas verificadas nas aulas da unidade de ensino. Esta classe foi composta pelos alunos mais jovens e 52,1% deles foram caracterizados pelos menores valores de interação positiva individual, tendo como base os valores amostrais.

Como seria esperado, até mesmo em função do estágio desenvolvimental, os alunos da classe 1 se caracterizaram por auferirem os menores escores absolutos relativamente ao desempenho quantitativo no pré e pós-teste.

2.2. Variáveis caracterizadoras da classe etária 2 (entre 13-15 anos)

Este grupo representou 22,6% da amostra. Entre as sete variáveis significativamente caracterizadoras da classe, apenas uma diz respeito às aulas da unidade de ensino (Tabela 30). Este indicativo sugere que os alunos demonstraram

maior acordo nas percepções relativas às atividades habituais da disciplina, portanto, anterior ao desenvolvimento do trabalho de campo.

Tabela 30. Modalidades caracterizadoras da classe etária 2 (entre 13-15 anos)

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Classe de idade 2*	Entre 13-15	100.00	100.00	22.63	.000
Percepção expectativa prof. habilidade turma quest 1	muito hábil	38.18	48.84	28.95	.001
Percepção <i>feedback</i> 'mais' hábil quest 1	quase sempre/sempre	36.54	44.19	27.37	.005
Percepção prof. valoriza aprendizagem quest 1	quase sempre/sempre	32.10	60.47	42.63	.006
Percepção crítica/elogio desempenho 'menos' hábil quest 2	crítica mais que elogia	36.96	39.53	24.21	.008
Percepção alcance objetivo ensino 'mais' hábil quest 1	quase sempre/sempre	33.87	48.84	32.63	.009
Percepção apoio pedagógico 1 - ajuda	quase sempre/sempre	33.87	48.84	32.63	.009

* Classe caracterizadora

Deste modo, no que respeitou ao desenvolvimento habitual da disciplina, os alunos desta classe se caracterizaram significativamente por perceberem os objetivos de seus professores voltados para a 'aprendizagem' dos conteúdos, sugerindo a percepção das aulas, ou mesmo o seu desenvolvimento, orientadas para a mestria.

Estes alunos também perceberam os alunos 'mais' hábeis 'quase sempre ou sempre' a atingir as metas definidas pelos professores nas aulas. Apesar disso, perceberam positivamente as expectativas docentes quanto à habilidade geral da turma, tendo assinalado que seus professores consideravam as respectivas turmas 'muito habilidosas'.

Relativamente ao comportamento habitual do professor nas aulas de educação física, foi característico a resposta desses alunos indicando que o professor 'quase sempre ou sempre' ajudava os alunos com dificuldades nas tarefas de aprendizagem. Isto suporta a idéia de que o procedimento maioritariamente percebido pelos alunos consistia em estratégias de ajustamento, as quais se caracterizam pela aproximação, supervisão prioritária, *feedback* e incentivo no intuito de sanar as dificuldades imediatas percebidas nas realizações dos alunos.

A única variável caracterizadora desses alunos em relação à unidade de ensino, correspondeu à percepção de críticas ao desempenho dos alunos 'menos' hábeis. Mais especificamente, os alunos se caracterizaram por considerar o desempenho dos companheiros 'mais criticado que elogiado' pelo professor.

2.3. Variáveis caracterizadoras da classe etária 3 (15 -18 anos)

Este grupo foi representativo de 14,7% dos sujeitos. As únicas modalidades caracterizadoras desta classe foram o desempenho no pré e pós-teste e lócus de controle (Tabela 31).

Esta classe se caracterizou pelos valores absolutos de desempenho

quantitativo (altura saltada) mais elevados em ambos os testes, pré e pós-unidade de salto em altura.

Tabela 31. Modalidades caracterizadoras da classe etária 3 (15-18 anos)

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Classe de Idade 3*	15 -18	100.00	100.00	14.74	.000
Desempenho inicial em relação a amostra	Classe 3	29.03	64.29	32.63	.000
Desempenho final em relação a amostra	Classe 3	30.43	50.00	24.21	.001
Atribuição causal sucesso quest 1	interno acordo total	21.57	78.57	53.68	.003

* Classe caracterizadora

Foi significativa a associação do grupo com o *lôcus* 'interno' de controle a explicar o sucesso/insucesso na disciplina de educação física, i.e., concordaram que as causas para serem bem sucedidos na disciplina encontravam-se sobre o próprio domínio e, portanto, o sucesso/insucesso dependia exclusivamente deles próprios.

3. Caracterização dos Alunos de Maior e Menor Progresso Acadêmico

A classificação destes alunos teve como referência a análise qualitativa do desempenho de 139 alunos das turmas de maior e menor progresso acadêmico. O ganho qualitativo auferido por este grupo foi categorizado em tercís simétricos (33,3 e 66,6) discriminando, dessa forma, os alunos de menor e maior progresso, conforme o desempenho se enquadrasse no tercil inferior e superior, respectivamente.

A Tabela 32 resume, em valores absolutos e relativos, o quantitativo de alunos em relação às classes, turmas de maior e menor progresso acadêmico e totalidade da amostra.

Tabela 32. Descrição das classes de menor e maior progresso acadêmico

Classes	N	%		
		Classe 1+3	Turmas de progresso*	Amostra global**
3 - Menor progresso acadêmico	46	50	24,2	16,9
1 - Maior progresso acadêmico	46	50	24,2	16,9
Total	92	100	48,4	33,8

* N=190 **N=272

Este estrato foi composto por 92 sujeitos, sendo 46 em cada classe de progresso acadêmico. Representou cerca de metade dos alunos presentes nas turmas de maior e menor progresso acadêmico e um terço dos alunos que compunham a totalidade da amostra.

Na sequência, descrevemos as variáveis e respectivas modalidades que se revelaram caracterizadoras de ambas as classes. A caracterização das classes em todas as modalidades descritas foi significativa, com $P < .05$.

3.1. Classe de alunos de menor progresso acadêmico

A classe de alunos de menor progresso acadêmico representou 33,9% dos

alunos avaliados qualitativamente na unidade de ensino. A classe reúne 80% dos alunos oriundos das turmas dos professores classificados como 'menos' eficazes. Foi caracterizada pelas variáveis e respectivas modalidades nas dimensões apresentadas a seguir.

Características gerais dos alunos. A classe foi caracterizada, sobretudo, pela presença de alunos, os quais os professores classificaram como 'mais hábil' (32,6%) denotando, surpreendentemente, considerável frequência de alunos em quem os professores depositavam elevadas expectativas (Tabela 33).

Foi significativamente característico a presença de alunos classificados na faixa etária 'intermédia', com idades entre os 13 e 14 anos.

Uma parcela significativa dos alunos desta classe (15,2%) aparece associada à turma do professor '10', Gabriel.

Percepção de competência. No que diz respeito às aulas da unidade de ensino, foi significativa a presença de alunos que consideraram 'às vezes' terem alcançado os objetivos propostos pelo professor.

Além disso, foi característico na classe um percentual significativo de alunos a considerarem que os colegas com habilidade média 'muitas vezes' alcançaram os objetivos de ensino estabelecidos pelo professor (Tabela 33).

Tabela 33. Modalidades caracterizadoras da classe de 'menor progresso acadêmico': 'características gerais', 'percepção de competência' e 'empenho'

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Classe de menor progresso*		100.00	100.00	32.17	.000
Percepção alcance objetivo pelos médios quest 2	muitas vezes	44.44	52.17	37.76	.012
professores	Gabriel	70.00	15.22	6.99	.013
Percepção alcance objetivo pelo próprio quest 2	às vezes	46.15	39.13	27.27	.024
Idade do aluno em relação a amostra	entre 13-15	47.06	34.78	23.78	.029
Autopercepção de empenho motor nas aulas quest 2	quase sempre/sempre	44.19	41.30	30.07	.035
Habilidade atribuída pelo professor	'mais' hábil	46.88	32.61	22.38	.037
Autopercepção empenho motor quest 1	quase sempre/sempre	42.86	45.65	34.27	.038

* Classe caracterizadora

Percepção de empenho acadêmico. Nesta variável foi característico entre os alunos da classe de menor progresso a convicção de estarem 'quase sempre ou sempre' empenhados nas tarefas de aprendizagem desenvolvidas, seja nas aulas habituais da disciplina (questionário 1), seja nas aulas da unidade de ensino (Tabela acima).

Percepção de expectativas. Como pode ser verificado na Tabela 34, relativamente às atividades habituais da disciplina, 19,6% dos alunos distinguiram significativamente a classe, por acreditarem nas expectativas dos professores de que as turmas concretizavam as aprendizagens com 'muita facilidade'.

Tabela 34. Modalidades caracterizadoras da classe de menor progresso: 'percepção de expectativas docentes'

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Classe de menor progresso*		100.00	100.00	32.17	.000
Percepção prof. valoriza Diversão/entretenimento quest 2	raramente/nunca	68.75	23.91	11.19	.002
Percepção prof. valoriza Diversão/entretenimento quest 1	às vezes	50.00	32.61	20.98	.018
Percepção expectativa prof. aptidão turma quest 1	muita facilidade	56.25	19.57	11.19	.031
Percepção expectativa prof. sucesso próprio quest 2	médio	45.95	36.96	25.87	.031
Percepção expectativa prof. aptidão próprio quest 1	dificuldade	80.00	8.70	3.50	.037
Percepção prof. valoriza disciplina quest 1	poucas vezes	52.63	21.74	13.29	.040

* Classe caracterizadora

No entanto, concernente com as expectativas dos professores sobre a aptidão do próprio, 8.7% demonstrou a crença que os professores esperavam que enfrentassem 'dificuldades' no aprendizado das atividades normalmente desenvolvidas na disciplina.

No desenvolvimento da unidade de ensino, mais de um terço dos alunos desta classe avaliou as expectativas dos professores quanto ao sucesso/insucesso do envolvimento acadêmico num nível intermediário, denotando expectativas neutras dos professores, as quais significariam expectativas 'médias', nem de sucesso, nem de insucesso.

Enquanto em relação às atividades habituais nas aulas de educação física, um grupo significativo de alunos percebeu que os professores 'poucas vezes' se preocuparam com a disciplina e 'às vezes' se satisfaziam com a diversão e entretenimento dos alunos; no que diz respeito às aulas da unidade de ensino foi característica a percepção de que os professores 'raramente ou nunca' valorizaram a diversão ou o entretenimento. Este perfil perceptual pode ser um indicativo da preocupação do professor em valorizar a aprendizagem ou desempenho dos alunos no salto em altura. Por outro lado, face aos procedimentos da investigação, podem ter implementado maior controle e, portanto, sendo menos condescendente com um ambiente exclusivamente lúdico.

Percepção dos procedimentos de ensino. A síntese dos resultados é apresentada na Tabela 35.

Relativamente às percepções dos alunos sobre o processo de ensino, antes da realização da unidade de ensino, a classe se caracterizou por perceber que 'raramente ou nunca' os professores estabeleciam objetivos diferenciados nas aulas.

A mesma modalidade foi significativamente associada à classe dos alunos de menor progresso em relação à variável 'tarefa diferenciada'. Foi significativa a parcela de alunos a considerar que os professores 'raramente ou nunca' desenvolviam tarefas diferenciadas para os alunos 'menos' habilidosos.

Tabela 35. Modalidades caracterizadoras da classe de 'menor progresso': 'percepção de procedimentos de ensino'

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Classe de menor progresso*		100.00	100.00	32.17	.000
Percepção objetivos diferenciados a partida quest 1	raramente/nunca	46.81	47.83	32.87	.008
Percepção crítica/elogio comportamento médio quest 1	elogia mais que critica	50.00	39.13	25.17	.008
Percepção crítica/elogio desempenho 'mais' hábil quest 1	elogia muito	45.00	39.13	27.97	.034
Percepção crítica/elogio desempenho próprio quest 2	critica mais que elogia	71.43	10.87	4.90	.035
Percepção crítica/elogio comportamento 'mais' hábil quest 1	elogia muito	46.88	32.61	22.38	.037
Percepção crítica/elogio comportamento 'mais' hábil quest 2	elogia muito	42.31	47.83	36.36	.038
Percepção tarefa diferenciada 'menos' hábil quest 1	raramente/nunca	37.93	71.74	60.84	.048

* Classe caracterizadora

Ainda em relação às atividades habituais da disciplina, foi evidente na classe a percepção de que o professor 'elogiava muito' o comportamento dos alunos 'mais' habilidosos, 'elogiava mais que criticava' o comportamento dos alunos com habilidade média. Com relação ao desempenho, prevaleceu a percepção de que o professor 'elogiava muito' as realizações dos alunos 'mais' habilidosos.

Relativamente à unidade de ensino, a classe de menor progresso foi caracterizada por 10,9% dos alunos terem sentido o desempenho 'mais criticado que elogiado' pelos professores.

Entretanto, também foi significativo o quantitativo de alunos a considerar o comportamento dos alunos 'mais' habilidosos 'muito elogiado'.

Desempenho acadêmico. Praticamente todos os indicadores de desempenho apareceram a caracterizar a classe dos alunos que menos progrediram (Tabela 36).

Tabela 36. Modalidades caracterizadoras da classe de 'menor progresso' : desempenho

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Classe de menor progresso*		100.00	100.00	32.17	.000
Ganho absoluto em erros relação à amostra	baixo	100.00	97.83	31.47	.000
Ganho relativo em erros relação à turma	baixo	100.00	84.78	27.27	.000
Ganho absoluto em erros em relação à turma	baixo	100.00	69.57	22.38	.000
Numero absoluto de erros pré-teste relação à amostra	baixo	85.71	65.22	24.48	.000
Numero absoluto de erros pré-teste relação à turma	baixo	84.85	60.87	23.08	.000
Numero absoluto de erros pós-teste relação à amostra	alto	83.33	54.35	20.98	.000
Numero absoluto de erros pós-teste relação à turma	alto	83.33	43.48	16.78	.000
Ganho quantitativo absoluto relação à turma	alto	46.03	63.04	44.06	.001
Ganho quantitativo absoluto relação à amostra	alto	45.00	58.70	41.96	.005
Desempenho pós-teste relação à turma	baixo	43.64	52.17	38.46	.017
Ganho absoluto em erros relação à turma	médio	52.00	28.26	17.48	.020
Numero absoluto de erros no pós-teste relação à turma	médio	48.48	34.78	23.08	.020
Numero absoluto de erros no pós-teste relação à amostra	médio	48.39	32.61	21.68	.026
Desempenho pós-teste relação à amostra	baixo	41.82	50.00	38.46	.039

* Classe caracterizadora

No que diz respeito ao desempenho no pré-teste, a classe foi caracterizada pela modalidade correspondente ao menor número absoluto de erros em relação à turma e à amostra, indiciando a qualidade das prestações à entrada da unidade de ensino.

No pós-teste, o desempenho quantitativo foi caracterizador da classe na modalidade 'baixo', indicando que uma parcela significativa dos alunos auferiram as menores marcas ao final da unidade de ensino. Os valores foram significativos em relação à turma e à amostra. Isto influenciou os indicadores de ganho quantitativo (diferença entre o pós e pré-teste), tendo sido caracterizador na classe dos alunos de menor progresso, as modalidades correspondentes aos menores valores de ganho quantitativo em relação à amostra e à turma.

Considerando o número absoluto de erros no pós-teste como indicador de desempenho, 54,6% e 32,6% dos alunos se caracterizaram nas modalidades 'alto' e 'médio' em relação à amostra. Perfil semelhante (43,5% e 34,8%, nas modalidades 'alto' e 'médio') foi verificado quando o indicador de referência foi o desempenho realizado nas turmas. Isto significou o decréscimo na qualidade das prestações do pré para o pós-teste, evidenciado no menor ganho absoluto em erros relativamente à amostra e valores 'médios' (28,3%) e 'baixos' (69,6%) em relação à turma.

Face ao relato anterior concernente à caracterização da classe de alunos de menor progresso, não surpreendeu o fato desta classe se ter caracterizado pela presença significativa de alunos a auferirem menor ganho qualitativo (ganho relativo em erros) em relação à amostra e à turma.

3.2. Classe de alunos de maior progresso acadêmico

A classe de alunos de maior progresso acadêmico foi constituída por 46 sujeitos e representou 33,9% dos alunos avaliados qualitativamente na unidade de ensino. Esta classe reúne 70% dos alunos oriundos das turmas dos professores classificados como mais eficazes.

Características gerais dos alunos. A classe de maior progresso foi equitativamente caracterizada por alunos, os quais os professores antecipadamente avaliaram como 'menos' hábeis (34,8% na classe e 57,1% na modalidade) e mais hábeis (34,8% na classe e 50% na modalidade) (Tabela 37).

Tabela 37. Modalidades caracterizadoras da classe de 'maior progresso': Características gerais

Variáveis	Modalidade	Porcentagem			p
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Habilidade atribuída pelo professor	'menos' hábil	57.14	34.78	19.58	.002
professores	Vinícius	85.71	13.04	4.90	.005
professores	Júnior	70.00	15.22	6.99	.013
Habilidade atribuída pelo professor	mais hábil	50.00	34.78	22.38	.014

Uma parcela considerável de alunos considerados 'menos' habilidosos pelos professores respondeu com prestações além do esperado. De fato, não foi raro os

professores, em seus comentários no final da unidade de ensino, se mostrarem surpresos com o desempenho de alguns alunos, principalmente aqueles sobre os quais depositavam baixa expectativa.

Uma parte significativa de alunos desta classe provinha das turmas dos professorandos Vinícius (13% na classe e 85,7% na modalidade) e Júnior (15,2% na classe e 70% na modalidade).

Atitude. Muito embora representasse a expressão de uma pequena parcela de alunos (6,5%) ainda, antes da unidade de ensino (questionário 1), a atitude face ao conteúdo de ensino avaliado na modalidade ‘muito pouco’ importante, denotou a baixa valorização do objeto de ensino por uma reduzida parcela de alunos.

Percepção de competência. Os resultados são apresentados na Tabela 38. Foi significativa a presença de alunos classificados na modalidade correspondente a baixa habilidade percebida (17,4% na classe e 57,1% na modalidade) antes da realização da unidade de ensino, confirmando a parcela de alunos na classe de maior progresso que se perceberam ‘pouco habilidosos’ na educação física (15,2% na classe e 70% na modalidade).

Tabela 38. Modalidades caracterizadoras da classe de ‘maior progresso’: ‘percepção de competência’, ‘percepção de empenho’ e ‘atitude’

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Autopercepção de aptidão aprendizagem quest 2	nem dificuldade, nem facilidade	53.57	32.61	19.58	.008
Autopercepção habilidade quest 1	pouco hábil	70.00	15.22	6.99	.013
Classes de competência - percepção pessoal quest 1	‘menos’ hábil	57.14	17.39	9.79	.039
Atitude face conteúdo quest 1	muito pouco	100.00	6.52	2.10	.032
Autopercepção de empenho motor quest 2	raramente/nunca	80.00	8.70	3.50	.037

Ao final da unidade de ensino, um terço dos alunos desta classe perceberam a aptidão para o salto em altura em uma escala intermediária, ao que ficou evidente o registro de realização das aprendizagens na modalidade ‘nem dificuldade, nem facilidade’.

Percepção de empenho acadêmico. Embora não represente a maioria da turma, cinco alunos (8,7% na classe e 80% na modalidade, $P=.037$) reportaram ‘raramente ou nunca’ terem efetivamente se empenhado nas atividades da unidade de ensino. Como se verificará adiante, este perfil foi significativamente característico entre alunos de baixa percepção de habilidade e, portanto, pode indiciar as conseqüências do status percebido por uma parcela destes alunos na classe.

Percepção de expectativas. Esta variável foi majoritariamente caracterizada por variáveis concernentes ao contexto habitual das aulas de educação física. Apenas uma variável relativa à unidade de ensino foi caracterizadora da classe de

alunos de maior progresso (Tabela 39).

Tabela 39. Modalidades caracterizadoras da classe de ‘maior progresso’: ‘percepção de expectativas do professor’

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Percepção prof valoriza disciplina quest 2	poucas vezes	57.14	26.09	14.69	.010
Percepção prof valoriza aprendizagem quest 1	muitas vezes	43.33	56.52	41.96	.012
Percepção expectativa prof aptidão próprio quest 1	facilidade	40.24	71.74	57.34	.013
Percepção expectativa prof aptidão turma quest 1	facilidade	39.33	76.09	62.24	.014
Percepção expectativa prof disciplina próprio quest 1	disciplinado	39.29	71.74	58.74	.022
Percepção expectativa prof disciplina turma quest 1	disciplinada	40.28	63.04	50.35	.028
Percepção prof valoriza Diversão/entretenimento quest 1	muitas vezes	41.67	54.35	41.96	.030

Nota-se a prevalência dos alunos desta classe considerarem expectativas positivas dos professores, quanto à aptidão do próprio e da turma. Para 71,7% e 76,1% dos alunos na classe, os professores esperavam que tanto eles individualmente, como a turma, respectivamente, aprendessem os conteúdos com ‘facilidade’.

Da mesma forma, 71,7% consideraram positivas as expectativas dos professores quanto à disciplina do próprio, enquanto 63% também alimentaram a mesma crença em relação à turma, denotando a crença que os professores consideravam tanto estes alunos, quanto a turma, ‘disciplinados’ nas aulas habituais de educação física.

Os alunos da classe de maior progresso se caracterizaram por acreditar que no ambiente normal das aulas de educação física, seus professores ‘muitas vezes’ valorizaram tanto a aprendizagem (56,5% na classe e 43,3% na modalidade), quanto a diversão e o entretenimento (54,4% na classe e 41,7% na modalidade).

Relativamente ao ambiente das aulas da unidade de ensino, 26,1% dos alunos consideraram que ‘poucas vezes’ os professores revelaram preocupações com a disciplina nas aulas. Este perfil perceptual parece ser coerente com as crenças alimentadas pelos alunos sobre as expectativas relativas ao ambiente disciplinar habitual nas aulas de educação física.

Percepção dos procedimentos de ensino. Enquanto seis variáveis relativas ao contexto habitual das aulas de educação física apareceram associadas à classe de maior progresso, nenhuma variável referente à unidade emergiu com significância estatística da classificação automática (Tabela 40).

No questionário 1, as variáveis com maior consistência foram a percepção de apoio pedagógico e críticas/elogios ao desempenho. Muito embora duas variáveis da dimensão ‘diferenciação do ensino’ tenham emergido com significância, há que considerar a baixa expressão em relação à totalidade da classe.

Tabela 40. Modalidades caracterizadoras da classe de 'maior progresso': 'percepção de procedimentos de ensino'

Variável	Modalidade	Porcentagem			p
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Percepção apoio pedagógico - ajuda quest 1	muitas vezes	45.00	58.70	41.96	.005
Percepção tarefa diferenciada mais hábil quest 1	quase sempre/ sempre	85.71	13.04	4.90	.005
Percepção <i>feedback</i> ao mais hábil quest 1	muitas vezes	44.68	45.65	32.87	.021
Percepção <i>feedback</i> próprio quest 1	muitas vezes	43.14	47.83	35.66	.029
Percepção crítica/elogio desempenho próprio quest 1	nem crítica, nem elogio	41.82	50.00	38.46	.039
Percepção tarefa diferenciada próprio quest 1	às vezes	58.33	15.22	8.39	.048
<i>Feedback</i> recebido em relação à amostra	alto	63.33	41.30	20.98	.000

Assim, no que diz respeito à percepção de *feedback* dirigido pelo professor ao próprio, quase metade dos alunos (47,8% na classe e 43,1% na modalidade) percebeu os professores 'muitas vezes' preocupados em fornecer apoio pedagógico através deste meio. Os alunos desta classe (45,6%) também perceberam na mesma modalidade (44,7%) o *feedback* emitido para os alunos considerados mais habilidosos na turma, informando que 'muitas vezes' estes alunos recebiam apoio pedagógico dos professores nas atividades habituais da disciplina.

Metade dos alunos da classe de maior progresso percebeu a atitude indiferente dos professores em relação às suas realizações, visto terem considerado o próprio desempenho 'nem criticado, nem elogiado' pelos docentes nas atividades habituais da disciplina. Embora no ambiente da análise dos procedimentos de ensino, a crítica e elogios fizesse parte da dimensão clima (demonstração de afetividade), este resultado pode ser coerente com a neutralidade do *feedback*, fornecido pelos professores mais eficazes.

A variável 'ajuda' informa a percepção do aluno sobre o apoio pedagógico fornecido pelo professor, apesar deste não propor tarefas diferenciadas nas aulas. Deste modo, foi característico nesta classe (58,7% na classe e 45% na modalidade) o fato dos alunos se perceberem 'muitas vezes' apoiados pelo professor, face à inexistência de tarefas diferenciadas.

Apesar de emergir significativa a percepção da ocorrência de tarefas diferenciadas nas aulas de educação física, apenas 15,2% dos alunos perceberam-na dirigidas ao próprio na modalidade 'às vezes', enquanto 13% perceberam-na 'quase sempre ou sempre' dirigidas aos alunos considerados mais habilidosos na turma. Tendo em vista que esta expressão foi referente às atividades habituais da disciplina, é possível que as situações de liderança ou funções específicas imputadas aos alunos nos jogos tenham sido interpretados como um envolvimento diferenciado desses alunos nas atividades letivas. Esta conjectura se baseia no fato

dos professores, em geral, terem informado não desenvolver atividades diferenciadas, acreditando que estas poderiam agravar ainda mais a distinção entre os alunos nas aulas.

Interação pedagógica. A frequência de *feedback* para os alunos desta classe parece reforçar as percepções acima descritas sobre a forma de apoio pedagógico adotado pelo professor (Tabela 40). Foi significativa a elevada frequência de *feedback* individual recebido pelos alunos da classe (41,3% na classe e 63,3% na modalidade) durante o desenvolvimento da unidade de ensino.

Desempenho acadêmico. A análise das variáveis caracterizadoras desta classe deixa perceber a possibilidade do grupo apresentar uma composição híbrida, supostamente formada por alunos com alta e baixa percepção de habilidade percebida. Não foram raras as notas de campo sobre a surpreendente performance realizada por alguns alunos, considerados, subliminarmente ‘menos’ habilidosos. Parece que isto se reflete no fato de mais de uma modalidade caracterizar a maior parte dos indicadores de desempenho acadêmico da classe de maior progresso (Tabela 41).

Tabela 41. Modalidades caracterizadoras da classe de ‘maior progresso’: ‘desempenho acadêmico’

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Ganho relativo em erros em relação a amostra	alto	100.00	100.00	32.17	.000
Ganho absoluto em erros em relação a amostra	alto	100.00	89.13	28.67	.000
Ganho relativo em erros em relação a turma	alto	100.00	73.91	23.78	.000
Ganho absoluto em erros em relação a turma	alto	97.14	73.91	24.48	.000
Numero absoluto de erros no pré-teste em relação a amostra	alto	82.35	60.87	23.78	.000
Numero absoluto de erros no pós-teste em relação a amostra	baixo	80.65	54.35	21.68	.000
Numero absoluto de erros no pré-teste em relação a turma	alto	76.67	50.00	20.98	.000
Numero absoluto de erros no pós-teste em relação a turma	baixo	71.43	54.35	24.48	.000
Numero absoluto de erros no pré-teste em relação a turma	médio	62.07	39.13	20.28	.000
Ganho quantitativo absoluto em relação a turma	baixo	54.29	41.30	24.48	.002
Ganho relativo em erros em relação a turma	médio	63.16	26.09	13.29	.003
Ganho quantitativo absoluto em relação a amostra	baixo	51.28	43.48	27.27	.003
Numero absoluto de erros no pós-teste em relação a turma	médio	51.52	36.96	23.08	.007
Numero absoluto de erros no pré-teste em relação a amostra	médio	56.52	28.26	16.08	.008
Numero absoluto de erros no pós-teste em relação a amostra	médio	51.61	34.78	21.68	.009
Ganho absoluto em erros em relação a amostra	médio	83.33	10.87	4.20	.013

Face à classificação dos alunos desta classe em função do progresso qualitativo, é natural que os resultados descritos reflitam, preponderantemente, a evolução da aprendizagem. A apresentação serve para ilustrar a magnitude com que ocorreu.

No pré-teste, os alunos da classe de maior progresso se caracterizaram por revelar valores ‘alto’ (60,9% na classe e 82,3% na modalidade) e ‘médio’ (28,3% na classe e 56,5% na modalidade), relativamente ao número absoluto de erros em

relação à amostra. O número absoluto de erros em relação à turma foi caracterizador nas mesmas modalidades, mas por 50% na classe e 76,7% na modalidade 'alto' e 39,1% na classe e 62,1% na modalidade 'médio'.

No pós-teste, os alunos se distinguiram por apresentar número absoluto de erros em relação à amostra, nas modalidades 'baixo' (54,4% na classe e 80,6% na modalidade) e 'médio' (34,8% na classe e 51,6% na modalidade). As modalidades se repetem quando o indicador foi considerado em relação ao desempenho na turma, com a modalidade 'baixo' sendo característico de 54,4% dos alunos na classe e 71,4% na modalidade, enquanto 'médio' para 36,9% dos alunos na classe e 51,5% na modalidade.

Os resultados anteriores influenciaram diretamente a expressão do ganho qualitativo absoluto e relativo em erros. Enquanto o ganho absoluto em erros em relação à amostra foi característico da classe nas modalidades 'alto' e 'médio', quando considerado em relação à turma, foi significativa apenas a modalidade 'alto', revelando a maior consistência do indicador quando o parâmetro se centrou nas prestações realizadas pelos alunos nas respectivas turmas. Há que referir, em ambos os casos, a maior proporção de alunos com desempenho classificado na modalidade 'alto'.

Este fato também foi observado no indicador de 'ganho relativo em erros', no qual os alunos se distribuíram nas modalidades 'alto' (73,9% na classe e 100% na modalidade) e 'médio' (26,1% na classe e 63,2% na modalidade). De novo, a grande maioria esteve associada à modalidade 'alto', indiciando a consistência da classificação dos alunos na classe de maior progresso.

Por último, destacamos a consistência verificada entre o desempenho qualitativo e quantitativo dos alunos desta classe. O ganho absoluto quantitativo na modalidade 'alto', foi significativamente caracterizador do desempenho de 43,5% e 41,3% dos alunos em relação à amostra e à turma, respectivamente. Isto sugere a relação existente entre os ganhos qualitativos e quantitativos, indiciando que a qualidade das prestações podem ter potencializado os ganhos quantitativos na realização da modalidade.

4. Caracterização dos Alunos com Alta e Baixa Percepção de Habilidade

A classificação dos grupos mais e 'menos' habilidosos foi realizada com base na percepção pessoal de habilidade relatada pelos alunos das turmas de maior e menor progresso acadêmico (N=190), conforme registro nos questionários aplicados

antes e após a realização da unidade de ensino. Por este critério, no questionário 1 foram identificados 123 sujeitos, representando 64,7% no conjunto das turmas de maior e menor progresso e 45,2% de toda a amostra, enquanto no questionário 2 130 sujeitos, representando 68,4% e 47,8% das turmas de maior e menor progresso e da amostra global, respectivamente (Tabela 42).

Tabela 42. Descrição das classes de menor e maior habilidade

Classes	Quest 1				Quest 2			
	%				%			
	N	Classe 1+3	Turmas de progresso*	Amostra global**	N	Classe 1+3	Turmas de progresso*	Amostra global**
1 - Baixa Percepção de habilidade	24	19,5	12,6	8,8	12	9,2	6,3	4,4
3 - Alta percepção de habilidade	99	80,5	52,1	36,4	118	90,8	62,1	43,4
Total	123	100	64,7	45,2	130	100	68,4	47,8

* N=190

**N=272

Tendo em vista que a análise foi conduzida consoante os registros realizados pelos alunos em dois momentos, distinguimos as percepções pessoais dos alunos conforme o auto-relato derivasse do questionário 1 (pré-interativo), portanto antes da realização da unidade de ensino, ou questionário 2 (pós-interativo), representando as percepções relativas às experiências vividas na unidade experimental de ensino. Por este motivo, o número de sujeitos das classes de habilidade variou em função da percepção reportada nos dois momentos, justificando a diferença do quantitativo de alunos conforme a análise se tenha centrado nas percepções baseadas em experiências anteriores à unidade de ensino, ou dela derivadas. Na sequência procedemos ao relato e análise dos resultados obtidos nos dois momentos para ambas as classes de alunos.

4.1. Classe de alunos com baixa percepção de habilidade

No questionário pré-interativo a classe de alunos com baixa percepção de habilidade foi formada por 24 sujeitos, representando 19,5% no conjunto de alunos com alta e baixa percepção de habilidade. No questionário pós-interativo a classe foi representada por 12 sujeitos, correspondendo a 9,2% dos alunos nestas condições. Procederemos, inicialmente, à descrição das variáveis caracterizadoras da classe no questionário pré-interativo e, na sequência, no questionário pós-interativo.

4.1.1. Caracterização dos alunos com 'baixa percepção de habilidade - questionário pré-interativo

Pelo fato de ter sido administrado antes da realização da unidade de ensino, o questionário pré-interativo nos fornece as informações sobre as características e percepções pessoais derivadas da experiência anterior dos alunos no ambiente de ensino e, portanto, fruto de suas vivências habituais nas atividades curriculares da

disciplina de educação física.

Embora o parâmetro de referência tenha sido a autopercepção de habilidade do aluno expressada neste instrumento, a base de dados reuniu as informações recolhidas durante todo o tratamento experimental. Por este motivo, poder-se-á notar a caracterização das classes de habilidade em modalidades que refletem a expressão das variáveis em dois momentos distintos, correspondente aos questionários pré e pós-interativo.

Os alunos desta classe foram caracterizados por modalidades de variáveis em todas as dimensões sob análise, à exceção das características pessoais. As modalidades caracterizadoras, relativamente à percepção de competência e atitude, são apresentadas na Tabela 43.

Tabela 43. Modalidades caracterizadoras da classe 'baixa habilidade percebida' no questionário pré-interativo: 'atitude' e 'percepção de competência'

Variável	Modalidade	Percentagem			p
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Baixa percepção de habilidade Q1*		100,0	100,0	19,51	.000
Pratica atividade extracurricular	não	38.10	66.67	34.15	.000
Freqüência atividade extracurricular relação à amostra	baixo	38.10	66.67	34.15	.000
Autopercepção habilidade quest 1	pouco hábil	100.00	79.17	15.45	.000
Autopercepção aptidão aprendizagem quest 1	nem dificuldade nem facilidade	64.00	66.67	20.33	.000
Autopercepção de habilidade quest 2	nem muito, nem pouco hábil	46.67	58.33	24.39	.000
Classes de competência - percepção pessoal quest 2	médio	46.67	58.33	24.39	.000
Autopercepção habilidade quest 1	muito pouco hábil	100.00	20.83	4.07	.000
Autopercepção sucesso quest 1	às vezes	46.15	50.00	21.14	.000
Autopercepção sucesso quest 1	raramente/nunca	71.43	20.83	5.69	.003
Habilidade atribuída pelo professor	'menos' hábil	42.86	37.50	17.07	.006
Percepção alcance objetivo próprio quest 2	às vezes	36.67	45.83	24.39	.009
Autopercepção sucesso quest 2	às vezes	39.13	37.50	18.70	.013
Autopercepção de aptidão aprendizagem quest 2	dificuldade	66.67	16.67	4.88	.013
Autopercepção sucesso quest 2	poucas vezes	66.67	16.67	4.88	.013
Autopercepção sucesso quest 1	poucas vezes	66.67	16.67	4.88	.013
Autopercepção de aptidão quest 2	nem dificuldade nem facilidade	40.00	33.33	16.26	.017
Atitude face disciplina EF quest 1	pouco	75.00	12.50	3.25	.023
Percepção alcance objetivo próprio quest 1	poucas vezes	75.00	12.50	3.25	.023
Atitude face disciplina EF quest 1	nem muito nem pouco	41.18	29.17	13.82	.023
Percepção alcance objetivo ensino medio quest 1	às vezes	27.12	66.67	47.97	.034
Percepção alcance objetivo ensino próprio quest 1	às vezes	30.56	45.83	29.27	.044

* Classe caracterizadora no questionário pré-interativo

Características gerais dos alunos. Conforme ilustra a Tabela 43, os alunos desta classe foram caracterizados pelos professores considerá-los 'menos habilidosos' (37,5% na classe e 42,8% na modalidade). Entretanto, 58,3% dos alunos desta classe foram os mesmos que se consideraram 'médio' hábeis após a experiência na unidade de ensino (sentimento de competência no questionário pós-interativo). Isto indica que uma parcela significativa deste grupo pode ter sido constituída por alunos que registraram prestações medianas no pré-teste e, face ao desempenho nas aulas, se perceberam numa categoria superior àquela inicialmente comunicada.

Foi característico entre estes alunos a opção 'não' pela prática de atividade física extracurricular (66,6% na classe e 38,1% na modalidade), denotando um estilo de vida pouco ativo. Os alunos que informaram realizar estas práticas, caracterizaram a classe na modalidade 'baixo', representando a menor frequência de prática extracurricular se comparado com a amostra.

Atitude. Duas modalidades aparecem a caracterizar os alunos com baixa percepção de habilidade, relativamente à atitude face à disciplina. Enquanto 12,5% destes alunos admitiram gostar 'pouco' da educação física, 29,2% informaram gostar 'nem muito, nem pouco'. Embora os alunos que admitiram gostar pouco da disciplina representem uma pequena minoria, durante as aulas, foi possível notar a atitude nem sempre entusiástica em relação à atividade curricular entre os alunos com baixa percepção de habilidade. Ainda assim, ela aparece significativa na classe ($P < .023$).

Percepção de competência. Pelo próprio status conferido, o registro no questionário 1 pelos alunos de baixa percepção ratifica o fato de se sentirem 'pouco' ou 'muito pouco' habilitados, tendo prevalecido o registro na primeira modalidade (79,2%) (Tabela 43).

Entretanto, apesar da baixa habilidade percebida, no que respeita à percepção de aptidão para a disciplina, os alunos se caracterizaram significativamente por considerarem concretizar as aprendizagens na modalidade 'nem dificuldade, nem facilidade'.

Foi caracterizador a percepção de sucesso dos alunos de baixa habilidade percebida nas modalidades 'às vezes' (50%), 'poucas vezes' (16,7%) e 'raramente ou nunca' (20,8%). Esses resultados deixaram à vista quão raros foram os alunos de baixa percepção de competência que se percebiam bem sucedidos nas atividades desenvolvidas na disciplina.

Este perfil parece coerente com a percepção de alcance dos objetivos de aprendizagem. A classe foi significativamente caracterizada por perceber que 'poucas vezes' (12,5%) ou 'às vezes' (45,8%) conseguem atingir os objetivos na disciplina. Foi também nesta última modalidade que os alunos caracterizaram os companheiros de habilidade média. Ademais, na unidade de ensino estes alunos perceberam 'às vezes' terem alcançado os objetivos nas aulas de salto em altura.

A exemplo desta última, outras variáveis oriundas do questionário pós-interativo foram caracterizadoras deste grupo de alunos. Estas evidências nos permitem fazer um paralelo com os sentimentos predominantes no grupo, após a

vivência na unidade experimental de ensino. A participação na unidade de salto em altura parece ter influenciado a autopercepção de habilidade de alguns alunos, embora não de forma suficiente para alçá-los ao extremo contrário da escala. Em vista dos registros em uma modalidade intermediária, 58,3% dos alunos manifestaram sentimento levemente superior de competência, i.e., se consideraram 'nem muito, nem pouco' habilidosos nas atividades desenvolvidas na unidade de ensino. Face aos registros de campo, nos parece que este resultado pode refletir a boa adaptação de alguns alunos desta classe ao conteúdo, fator que contribuiu para demonstrarem melhor desempenho que outros alunos considerados médios ou mais habilidosos, para surpresa dos próprios professores.

Ainda, relativamente à experiência na unidade de ensino, as percepções de aptidão e sucesso nas atividades surgiram como variáveis caracterizadoras. Quanto à percepção de aptidão na atividade de salto em altura, 16,7% relataram a 'dificuldade' das aprendizagens, enquanto 33,3% acreditaram não ter tido 'nem dificuldade, nem facilidade' na aprendizagem da modalidade esportiva.

Duas modalidades da variável 'percepção de sucesso nas atividades' caracterizaram significativamente esta classe de alunos. Não obstante os alunos se revelarem reservados quanto à apreciação da qualidade do envolvimento motor nas atividades de salto em altura, uma parcela significativa se considerou 'poucas vezes' ou 'às vezes' bem sucedidos nas práticas.

Muito embora se tenha notado uma ligeira melhora das percepções pessoais, os alunos de baixa percepção de habilidade pareceram comedidos ao apreciarem a própria aptidão e qualidade do envolvimento nas atividades desenvolvidas na unidade de ensino, mesmo tendo em conta o desempenho superior alcançado por uma parcela desses alunos.

Percepção de empenho acadêmico. A atitude face à disciplina e a competência percebida parecem influenciar o empenho dos alunos desta classe nas atividades de aprendizagem. Os resultados desta variável são apresentados na Tabela 44.

Tabela 44. Modalidades caracterizadoras da classe de 'baixa habilidade percebida' no questionário pré-interativo: 'percepção de empenho acadêmico'

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Baixa percepção de habilidade Q1*		100,0	100,0	19,51	.000
Autopercepção empenho motor quest 1	poucas vezes	66.67	16.67	4.88	.013
Autopercepção de empenho cognitivo quest 1	às vezes	40.00	33.33	16.26	.017
Autopercepção empenho motor quest 1	às vezes	42.86	25.00	11.38	.030
Autopercepção de empenho motor nas aulas quest 2	às vezes	45.45	20.83	8.94	.038

* Classe caracterizadora no questionário pré-interativo

Nas atividades habituais da disciplina, mais de um terço da classe se distinguiu por 'poucas vezes' (16,7%) ou 'às vezes' (25%) se empenharem nas atividades desenvolvidas nas aulas de educação física. Da mesma forma, um terço dos alunos informaram 'às vezes' dedicarem atenção à instrução dos professores. Relativamente à unidade de ensino, 20,8% dos alunos informaram ter 'às vezes' se empenhado nas tarefas de aprendizagem. Isto denota certa estabilidade na forma como alguns alunos de baixa percepção de habilidade encaram o ensino na disciplina.

Percepção de expectativas. Um conjunto considerável de expectativas foram significativamente percebidas pelos alunos antes e depois da unidade de ensino (Tabela 45). No questionário pré-interativo, muito embora 58,3% dos alunos entendessem que o professor os considerava 'nem muito, nem pouco' habilidosos, um terço percebeu baixas expectativas por parte do professor na modalidade 'pouco hábil'.

Tabela 45. Modalidades caracterizadoras da classe 'baixa habilidade percebida' no questionário pré-interativo: 'percepção de expectativas'

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Baixa percepção de habilidade Q1*		100,0	100,0	19,51	.000
Percepção expectativa prof. aptidão próprio quest 1	nem dificuldade nem facilidade	57.89	45.83	15.45	.000
Percepção expectativa prof. habilidade próprio quest 1	pouco hábil	77.78	29.17	7.32	.000
Percepção expectativa prof. aptidão próprio quest 2	dificuldade	70.00	29.17	8.13	.000
Percepção expectativa prof. habilidade próprio quest 1	nem muito, nem pouco hábil	38.89	58.33	29.27	.001
Percepção expectativa prof. habilidade próprio quest 2	nem muito, nem pouco hábil	37.93	45.83	23.58	.006
Percepção expectativa prof. sucesso próprio quest 1	insucesso	100.00	12.50	2.44	.007
Percepção expectativa prof. sucesso próprio quest 1	médio	31.25	62.50	39.02	.009
Percepção expectativa prof. disciplina próprio quest 1	nem indisciplinado, nem disciplinado	40.91	37.50	17.89	.009
Percepção expectativa prof. disciplina turma quest 2	nem indisciplinada, nem disciplinada	35.71	41.67	22.76	.017
Percepção prof. valoriza Diversão/entretenimento quest 2	às vezes	32.26	41.67	25.20	.039

* Classe caracterizadora no questionário pré-interativo

Para os alunos de baixa percepção de habilidade, o professor esperava que suas aprendizagens ocorressem no nível intermediário, i.e, 'nem com dificuldade, nem facilidade'.

A expectativa docente quanto à qualidade do envolvimento motor dos alunos nas atividades habituais da disciplina, foi avaliada por 12,5% dos alunos referindo que seus professores esperavam que as a realização das tarefas fossem marcadas pelo 'insucesso', enquanto 62,5% se consideraram na modalidade 'médio', ou seja, numa escala nem positiva, nem negativa.

Também numa escala intermediária foi avaliada a expectativa docente sobre o comportamento disciplinar do próprio, indicando que para o professor eles não eram ‘nem indisciplinados, nem disciplinados’.

Pelo menos três destas variáveis caracterizaram as percepções dos alunos no questionário pós-interativo. Os alunos reportaram que os professores os consideravam ‘nem pouco, nem muito’ habilidosos para a realização do conteúdo de salto em altura. Entretanto, quanto à aptidão para o aprendizado do salto em altura, na opinião dos alunos, os professores esperavam que eles encontrassem ‘dificuldades’ no aprendizado da modalidade esportiva.

Quanto às expectativas sobre o comportamento disciplinar na unidade de ensino, os alunos acreditavam que seus professores esperavam que a turma não fosse ‘nem indisciplinada, nem disciplinada’.

Por fim, no que respeitou aos objetivos dos professores na unidade de ensino, os alunos perceberam que ‘às vezes’ os professores valorizaram a diversão e o entretenimento.

Percepção dos procedimentos de ensino. Em relação às atividades habituais da disciplina e no âmbito desta variável, as modalidades ‘diferenciação por tarefas’, ‘críticas e elogios’ e ‘*feedback*’, caracterizaram significativamente a classe de alunos de baixa percepção de habilidade (Tabela 46).

Tabela 46. Modalidades caracterizadoras da classe 'baixa habilidade percebida' no questionário pré-interativo: 'Percepção de procedimento de ensino'

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Baixa percepção de habilidade Q1*		100,0	100,0	19,51	.000
Percepção crítica/elogio comportamento +Hábil quest 1	crítica muito	85.71	25.00	5.69	.000
Percepção tarefa diferenciada próprio quest 2	poucas vezes	66.67	25.00	7.32	.002
Percepção crítica/elogio desempenho próprio quest 2	nem crítica nem elogio	45.45	41.67	17.89	.002
Percepção crítica/elogio desempenho próprio quest 1	crítica muito	80.00	16.67	4.07	.005
Percepção tarefa diferenciada mais hábil quest 1	poucas vezes	44.44	33.33	14.63	.008
Percepção <i>feedback</i> próprio quest 1	às vezes	37.04	41.67	21.95	.013
Percepção <i>feedback</i> ao 'menos' hábil sat quest 2	raramente/nunca	75.00	12.50	3.25	.023
Percepção <i>feedback</i> ao 'menos' hábil quest 1	raramente/nunca	75.00	12.50	3.25	.023
Percepção tarefa diferenciada médio sat quest 2	poucas vezes	50.00	20.83	8.13	.024
Percepção crítica/elogio comportamento próprio quest 1	crítica mais que elogio	57.14	16.67	5.69	.027
Percepção <i>feedback</i> próprio quest 1	raramente/nunca	57.14	16.67	5.69	.027
Percepção tarefa diferenciada quest 2	às vezes	40.00	25.00	12.20	.043
Percepção crítica/elogio desempenho próprio quest 1	nem crítica nem elogio	30.56	45.83	29.27	.044
Percepção tarefa diferenciada mais hábil sat quest 2	às vezes	50.00	16.67	6.50	.046
Percepção tarefa diferenciada médio quest 1	muitas vezes	50.00	16.67	6.50	.046
Percepção crítica/elogio comportamento próprio sat quest 2	nem crítica nem elogio	31.25	41.67	26.02	.049

* Classe caracterizadora no questionário pré-interativo

Nas atividades habituais da disciplina os alunos percebiam que o professor fornecia ‘às vezes’ (41,7%) ou ‘raramente ou nunca’ (16,7%) *feedback* em resposta as suas práticas. Ainda na visão desses alunos, os colegas de turma ‘menos’ hábeis

‘raramente ou nunca’ contavam com o *feedback* dos professores. O auto-relato sugere que os alunos se consideraram habitualmente negligenciados por seus professores.

Foi caracterizadora a percepção de que os alunos de habilidade mediana ‘muitas vezes’ cumpriam tarefas diferenciadas nas aulas, enquanto os mais hábeis ‘poucas vezes’ e ‘às vezes’ cumpriam tais tarefas, respectivamente nas aulas e na unidade de ensino.

Duas modalidades aparecem a caracterizar significativamente a percepção de ‘críticas e elogios’ dirigidos pelo professor ao próprio desempenho. Enquanto 16,7% dos alunos perceberam o desempenho ‘muito criticado’, outros 45,8% acreditavam não ser ‘nem criticados, nem elogiados’ pelo professor.

No que respeitou à reação do professor à disciplina do próprio, os alunos desta classe se caracterizaram por se perceberem ‘mais criticados que elogiados’. Pior avaliação foi feita em relação à reação dos professores ao comportamento dos alunos mais hábeis, indicando que eram ‘muito criticados’ pela disciplina nas aulas.

Observando o percentual de respostas nas modalidades que expressam sentimentos negativos, percebe-se a existência de uma parcela desses alunos com um perfil deveras pessimista em relação ao ambiente de ensino. Embora os dados recolhidos não permitam uma interpretação mais aprofundada, parece existir nesta classe um grupo de alunos com sentimentos deveras negativo em relação ao ensino e às expectativas do professor indicando, com insistência, a interpretação negativa dos processos percebidos nas aulas. Foi com esse perfil que eles ingressaram na unidade de ensino.

Os dados sugerem que para esta parcela dos alunos com baixa competência percebida, o ambiente na unidade de ensino não pareceu ser muito diferente das aulas habituais. Foi então percebido, nas aulas de salto em altura, que ‘raramente ou nunca’ os ‘menos’ hábeis recebiam *feedback* dos seus professores, apesar das taxas nesta variável serem medianas em relação à turma.

Na unidade de ensino foi caracterizadora a percepção de que ‘poucas vezes’ os professores desenvolveram atividades diferenciadas para o próprio e para os alunos com habilidade média, enquanto ‘às vezes’ para os alunos mais hábeis. Um grupo de alunos (25% na classe e 40% na modalidade) também relatou que os professores, eventualmente, diferenciavam as tarefas para os alunos com dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagem nas aulas.

Tendo em vista que não foi comum na unidade de ensino os professores

desenvolverem atividades diferenciadas, pareceu existir uma visão estereotipada em relação às atividades realizadas pelos alunos mais hábeis. Considerando que os alunos da classe derivaram de diferentes turmas, a modalidade caracterizadora não refletiu a realidade da quase totalidade dos ambientes observados.

Ainda em relação à unidade de ensino, os alunos desta classe se caracterizaram por perceber seu desempenho e comportamento disciplinar 'nem criticado, nem elogiado'.

Interação pedagógica. Os alunos desta classe foram significativamente caracterizados pelo *feedback* e interações positivas individuais (Tabela 47). Quando foi considerado a frequência de retroações verificadas no âmbito de cada turma, foi característico, na classe, quantidades medianas de *feedback*.

Tabela 47. Modalidades caracterizadoras da classe 'baixa habilidade percebida' no questionário pré-interativo: 'interação pedagógica' e 'desempenho acadêmico'

Variáveis	Modalidades	Percentagens			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Baixa percepção de habilidade Q1*		100,0	100,0	19,51	.000
Numero absoluto de erros pré-teste relação à amostra	alto	44.83	54.17	23.58	.000
Numero absoluto erros pré-teste relação à turma	alto	50.00	45.83	17.89	.000
Numero absoluto erros pós-teste relação à turma	alto	42.31	45.83	21.14	.002
Pré-teste - desempenho inicial relação à turma	baixo	34.88	62.50	34.96	.002
Ganho absoluto erros relação à turma	médio	35.14	54.17	30.08	.005
Desempenho pré-teste relação à amostra	baixo	31.91	62.50	38.21	.007
Ganho absoluto em erros relação à amostra	médio	36.67	45.83	24.39	.009
Ganho relativo em erros relação à amostra	médio	38.46	41.67	21.14	.009
Frequência interação positiva relação à amostra	alta	34.38	45.83	26.02	.016
Frequência de <i>feedback</i> em relação à turma	médio	34.38	45.83	26.02	.016
Ganho relativo em erros relação à turma	médio	33.33	41.67	24.39	.030
Desempenho pós-teste relação à amostra	baixo	29.55	54.17	35.77	.033
Numero absoluto de erros pré-teste relação à turma	médio	31.43	45.83	28.46	.035
Numero absoluto de erros pós-teste relação à amostra	médio	31.25	41.67	26.02	.049

* Classe caracterizadora no questionário pré-interativo

No entanto, considerando as interações positivas em relação aos alunos das classes de maior e menor progresso, os professores direcionaram de modo significativo aos alunos desta última classe, as mais elevadas frequências de interações positivas individuais.

Para proceder à análise sobre os possíveis efeitos dessas interações sobre as percepções discentes, torna-se imperativo observar o perfil de desempenho dos alunos, conforme apresentado na tabela anterior.

Desempenho acadêmico. Como referido, embora o ganho qualitativo de aprendizagem, expresso através do índice relativos em erros, tenha constituído a referência para a caracterização das classes de alunos de maior e menor progresso, o desempenho na unidade de ensino foi complementado por outros indicadores, a saber: desempenho quantitativo absoluto inicial e final (altura ultrapassada), número

e ganho absoluto em erros e, como referido, ganho relativo em erros. Para torná-los expressivos nesta análise, foi necessário classificar os resultados em categorias de menor, médio e alto desempenho com base nos tercis simétricos das medidas contínuas. Desse modo, foi possível caracterizar o desempenho em relação à amostra (composta pelo total de alunos avaliados), bem como em relação aos integrantes das turmas. As modalidades que caracterizaram a classe, relativamente ao desempenho são apresentadas na Tabela 47, apresentada anteriormente.

Esta classe de alunos foi caracterizada pelos índices inferiores de desempenho quantitativo no pré-teste, tanto em relação à amostra, quanto em relação às suas turmas de origem. O mesmo padrão de rendimento foi verificado relativamente ao desempenho quantitativo verificado no pós-teste, em relação à totalidade da amostra avaliada.

O número absoluto de erros no pré-teste foi muito elevado (categoria correspondente ao maior número de erros), quando a referência foi a amostra. Quando a referência foi o desempenho na turma, este parâmetro foi caracterizador nas modalidades 'alto' e 'intermédio' (em ambos, 45,8% da classe), indicando para um número médio a elevado de erros no pré-teste.

O elevado número de erros cometido pelos alunos desta classe foi também característico no pós-teste, tanto em relação à amostra, quanto em relação aos erros cometidos nas turmas da qual adivinham os alunos.

No entanto, outra parcela de alunos parece ter contribuído para melhorar o perfil de desempenho da classe quando o parâmetro assumido foram os ganhos absolutos e relativos de aprendizagem. Em relação ao ganho absoluto em erros, os alunos da classe de baixa habilidade percebida foram caracterizados na categoria intermediária, indicando níveis médios de desempenho, tanto em relação ao rendimento da amostra, quanto em relação ao rendimento das turmas de origem.

O mesmo perfil de desempenho foi caracterizador, quando adotado o indicador de ganho relativo em erros indicando, da mesma forma, que o desempenho qualitativo desta classe de alunos foi mediano.

A análise do perfil perceptivo demonstrado pelos alunos, a natureza e magnitude das interações e o desempenho inicial e final constatados, nos indica a possibilidade dos dados suportarem as assertivas referidas na literatura, as quais fazem menção ao fato dos alunos de baixa percepção de habilidade não valorizarem ou, mesmo, não introjectarem da forma esperada pelos professores as interações pedagógicas promovidas (Martinek & Griffith III, 1994). Apesar do grupo ter sido

caracterizado por receber níveis intermediários de *feedback* e elevados de interações positivas, os alunos indicaram perceber uma certa negligência do professor para com as suas realizações, haja vista a insistência dos registros em níveis intermediários e baixos respeitantes às expectativas e procedimentos de ensino adotados pelos professores. A conjunção dos fatores referidos parece indicar que uma parcela desses alunos não percebeu a intenção dos professores em suportar suas práticas e estimulá-los à realização. Portanto, apesar de alguns indicadores processuais serem positivos, não foram assim interceptados pelos alunos.

Algumas razões poderiam explicar a caracterização desta classe de alunos. Por um lado as interações promovidas pelos professores podem não ter sido condizentes com a performance realizada e, assim, não ter sido valorizadas por alguns alunos. Por outro lado, estas interações, apesar de estatisticamente aparecerem associadas à classe, podem não ter assumido a magnitude suficiente para influenciar, individualmente, as percepções discentes.

Pôde-se verificar a estabilidade das crenças projetadas por alguns alunos coerentes com o status assumido no auto-relato, haja vista a regularidade das apreciações pessoais, desde antes da realização da unidade de ensino. Este padrão foi complementado pela expressão pouco animadora da atitude face à disciplina e empenho cognitivo e motor comunicado pelos alunos à partida.

4.1.2. Caracterização dos alunos com 'baixa percepção de habilidade - questionário pós-interativo

No questionário pós-interativo, o grupo com baixa percepção de habilidade ficou reduzido a metade dos alunos em relação ao questionário pré-interativo, representando 9,2% da totalidade dos discentes das classes de baixa e alta percepção de habilidade. Conquanto estejamos cientes que o número de sujeitos condicione a força dessa estatística, consideramos esta expressão bem aproximada da realidade educativa. Ainda assim, ressaltamos a cautela recomendada na interpretação dos resultados apresentados. Na Tabela 48 reunimos os resultados referentes às modalidades caracterizadoras relativas à caracterização geral, atitude e percepção de competência.

Características gerais dos alunos. Setenta e cinco por cento dos alunos desta classe foram caracterizados pela atribuição de seus professores a considerá-los entre os aprendizes 'menos hábeis', parecendo bastante sugestivo a coincidência com as percepções de habilidade pessoal e das expectativas docentes, em

indicadores e modalidades de dimensões afetas.

Tabela 48. Modalidades caracterizadoras da classe 'baixa habilidade percebida' no questionário pós-interativo: 'caracterização geral', 'atitude' e 'percepção de competência' e 'empenho'

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Baixa habilidade percebida Q2*		100,0	100,0	9,23	
Autopercepção de habilidade quest 2	pouco hábil	100.00	75.00	6.92	0.000
Habilidade atribuída pelo professor	'menos' hábil	30.00	75.00	23.08	0.000
Autopercepção de habilidade quest 2	muito pouco hábil	100.00	25.00	2.31	0.001
Autopercepção de aptidão aprendizagem quest 2	nem dificuldade nem facilidade	31.82	58.33	16.92	0.001
Frequência ativ. extracurricular relação à amostra	Classe 1	20.45	75.00	33.85	0.003
Prática atividade física extracurricular	não	20.45	75.00	33.85	0.003
Atribuição causal de sucesso quest 2	interno acordo parcial	19.51	66.67	31.54	0.010
Atitude face às aulas quest 2	muito pouco	66.67	16.67	2.31	0.022
Autopercepção sucesso nas atividades quest 2	poucas vezes	66.67	16.67	2.31	0.022
Autopercepção de empenho motor quest 2	poucas vezes	60.00	25.00	3.85	0.006
Autopercepção de empenho cognitivo quest 2	as vezes	26.67	33.33	11.54	0.033

* Classe caracterizadora questionário pós-interativo

Coerente com a literatura, estes alunos se caracterizaram significativamente, primeiro, pela representação dos alunos 'não' praticantes de atividade física extracurricular e, segundo, de entre aqueles que as praticam, a menor frequência semanal de envolvimento nestas atividades.

Destaca-se, ainda, a tendência dos alunos de baixa percepção de habilidade denotarem o deslocamento do locus de controle para causas que nem sempre estão sobre seu domínio. Relativamente às aulas da unidade de ensino, apesar de considerarem que as causas para ter sucesso nas aulas dependia do próprio, isto foi aceito apenas parcialmente, deixando margem à concorrência de outros fatores.

Atitude. O perfil atitudinal pareceu bastante similar àquele verificado no questionário pré-interativo. No entanto, desta vez, os alunos se caracterizaram por uma atitude extremamente negativa em relação ao conteúdo, tendo indicado gostarem 'muito pouco' das aulas de salto em altura.

Percepção de competência. Consoante a classificação adotada para a constituição desta classe de alunos, 25% relataram se perceberem 'muito pouco' habilidosos, enquanto 75%, 'pouco habilidosos'.

A apreciação da aptidão para a aprendizagem do salto em altura foi caracterizada num nível intermediário, tendo os alunos considerado que a aprendizagem se deu 'nem com dificuldade, nem com facilidade'.

No entanto, na avaliação do envolvimento nas atividades da unidade de ensino, foi significativo os alunos terem apontado o fato de 'poucas vezes' terem sucesso nas tarefas de aprendizagem.

Percepção de empenho acadêmico. A coerência observada nas respostas ao

questionário pré-interativo torna a suceder em relação à unidade de ensino. Foi significativo os alunos de baixa percepção de habilidade comunicarem que ‘poucas vezes’ haviam efetivamente se empenhado nas atividades propostas. O empenho cognitivo, apesar da indicação ligeiramente mais positiva que o empenhamento motor, caracterizou os alunos na modalidade ‘às vezes’, sugerindo em escala intermediária o nível de atenção dedicado pelos alunos às instruções do professor.

Percepção de expectativas. Também nesta dimensão o perfil das respostas no questionário pós-interativo se manteve bastante estável, quando comparado com o questionário pré-interativo (Tabela 49). Os alunos de baixa percepção de habilidade se caracterizaram por avaliar as expectativas dos professores quanto ao próprio nível de habilidade, nas categorias ‘pouco hábil’ (25%) e ‘nem muito, nem pouco hábil’ (50%), aproximando-se, portanto, das próprias percepções pessoais.

Tabela 49. Modalidades caracterizadoras da classe 'baixa habilidade percebida' no questionário pós-interativo: 'percepção de expectativas do professor'

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Baixa habilidade percebida Q2*		100,0	100,0	9,23	
Percepção prof. valoriza condição física quest 2	quase sempre/sempre	27.59	66.67	22.31	0.001
Percepção expectativa. prof. aptidão próprio quest 2	nem dificuldade nem facilidade	33.33	50.00	13.85	0.002
Percepção expectativa prof. habilidade próprio quest 2	pouco hábil	60.00	25.00	3.85	0.006
Percepção expectativa prof. habilidade próprio quest 2	nem muito, nem pouco hábil	25.00	50.00	18.46	0.009
Percepção prof. valoriza aprendizagem quest 1	às vezes	30.77	33.33	10.00	0.019
Percepção expectativa. prof. sucesso quest 2	médio	22.73	41.67	16.92	0.031
Percepção prof. valoriza aprendizagem quest 2	poucas vezes	50.00	16.67	3.08	0.042

* Classe caracterizadora questionário pós-interativo

A expectativa do professor sobre a aptidão para o salto em altura foi avaliada pelos alunos num nível intermediário significando a crença de que seus professores esperavam que o aprendizado se desse ‘nem com dificuldade, nem com facilidade’.

Na mesma escala, consideraram as expectativas do professor quanto ao nível de sucesso dos alunos nas aulas de salto em altura, indicando o nível ‘médio’ de sucesso na realização das tarefas de aprendizagem.

Para estes alunos, durante a unidade de ensino os professores valorizaram mais os objetivos voltados para o desenvolvimento da condição física dos alunos (‘quase sempre ou sempre’), em detrimento da valorização das aprendizagens (‘poucas vezes’). De referir que, conforme o perfil de respostas no questionário 1, nas atividades habituais da disciplina os alunos consideravam que seus professores ‘às vezes’ valorizavam a aprendizagem como objetivo implícito nas aulas.

Este resultado pode ser característico da conotação conferida por estes alunos ao ambiente das aulas de educação física. Por um lado, a interpretação de baixa valorização da aprendizagem nas atividades habituais da disciplina pode estar

associada aos valores antagonísticos (melhor e pior, vitoriosos e vencidos) presentes nas atividades competitivas, e que nem sempre são acauteladas pelos professores. Martinek & Griffith III (1994) referem as conseqüências deste clima sobre as percepções dos alunos com sentimento de baixa capacidade. Por outro, a percepção de alta valorização do condicionamento físico pelos professores, de alguma forma pode refletir a elevada exigência física comum à realização do salto em altura.

Percepção dos procedimentos de ensino. Os alunos com baixa percepção de habilidade se caracterizaram por considerar que na unidade de ensino os professores ‘muitas vezes’ desenvolveram atividades diferenciadas para os alunos considerados ‘menos’ hábeis. No entanto, não foi significativa a percepção de tarefas diferenciadas para o próprio, como seria esperado, face ao perfil autoperceptivo (Tabela 50).

Tabela 50. Modalidades caracterizadoras da classe 'baixa habilidade percebida' no questionário pós-interativo: 'percepção de procedimento de ensino' e 'desempenho acadêmico'

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Baixa habilidade percebida Q2*		100,0	100,0	9,23	
Desempenho pós-teste relação à turma	baixo	22.73	83.33	33.85	0.000
Desempenho pré-teste relação à turma	baixo	27.03	83.33	28.46	0.000
Percepção tarefa diferenciada 'menos' hábil quest 2	muitas vezes	44.44	33.33	6.92	0.004
Desempenho pós-teste relação à amostra	baixo	19.05	66.67	32.31	0.011
Frequência <i>feedback</i> relação à amostra	classe 3	22.22	50.00	20.77	0.018
Percepção crítica/elogio comportamento 'menos' hábil quest 1	elogia muito	25.00	41.67	15.38	0.020
Percepção crítica/elogio desempenho médio quest 1	critica muito	66.67	16.67	2.31	0.022
Percepção <i>feedback</i> próprio quest 1	raramente/nunca	50.00	16.67	3.08	0.042

* Classe caracterizadora questionário pós-interativo

Relativamente à reação do professor face ao desempenho e comportamento dos companheiros de turma, foi característico nas aulas habituais da disciplina e nesta classe de habilidade, o aluno interpretar que os professores ‘criticavam muito’ o desempenho dos alunos com habilidade média, enquanto ‘elogiavam muito’ o comportamento dos alunos ‘menos’ hábeis.

Ainda nesta classe, com relação às aulas habituais da disciplina foi significativo o aluno perceber que ‘raramente ou nunca’ tinha as realizações corrigidas pelos professores.

Interação pedagógica. Esta classe de alunos foi caracterizada pela elevada frequência de *feedback* fornecido pelos professores, em relação aos valores amostrais, i.e., estes alunos estavam entre aqueles que mais receberam *feedback* do professor durante as aulas da unidade de ensino.

Desempenho acadêmico. No pré-teste, os alunos desta classe se

caracterizaram por auferirem desempenho quantitativo nos níveis mais baixos em relação à turma, indicando estarem entre os alunos que saltaram as menores alturas em relação aos valores observados nas respectivas turmas.

O resultado obtido pelos alunos em termos de altura ultrapassada no pós-teste correspondeu ao resultado verificado no pré-teste. Foi significativa a caracterização da classe na modalidade correspondente ao menor desempenho quantitativo.

4.2. Classe de alunos com alta percepção de habilidade

No questionário pré-interativo a classe de alunos com alta percepção de habilidade foi formada por 99 sujeitos, representando 80,5% no conjunto de alunos com alta e baixa percepção de habilidade. No questionário pós-interativo houve ligeiro acréscimo deste quantitativo, tendo a classe sido representada por 118 sujeitos, correspondendo a 90,8% dos alunos nestas condições. Inicialmente, procederemos à descrição das variáveis caracterizadoras da classe com base no questionário pré-interativo e, na seqüência, no questionário pós-interativo.

4.2.1. Caracterização dos alunos com 'alta percepção de habilidade - questionário pré-interativo

Características gerais dos alunos. Os alunos de alta percepção de habilidade se caracterizaram pela significativa representação dos alunos mais praticantes de atividade física extracurricular. Foi também característico o fato de acusarem a maior frequência semanal nestas práticas (Tabela 51).

Tabela 51. Modalidades caracterizadoras da classe 'alta habilidade percebida' no questionário pré-interativo: 'caracterização geral' e 'atitude'

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Alta habilidade percebida Q1*		100,0	100,0	80,49	.000
Frequência de atividade extracurricular relação amostra	alta	97,67	42,42	34,96	.000
Prática atividade extracurricular	sim	90,12	73,74	65,85	.000
Habilidade atribuída pelo professor	'mais' hábil	94,12	32,32	27,64	.013
Atribuição causal sucesso quest 1	interno acordo total	86,96	60,61	56,10	.035
Atitude face ao conteúdo quest 1	bastante	96,15	50,51	42,28	.000

* Classe caracterizadora questionário pré-interativo

Estudos de Martinek & Griffith (1994), Karper & Martinek (1982) e Martinek (1980) têm valorizado a avaliação do professor como parte dos procedimentos na identificação dos alunos de diferentes grupos de habilidade ou estágio de aprendizagem, inclusive, pelas expectativas que transportam estas apreciações. Embora não tenha sido unânime a coincidência entre as expectativas docentes e percepção pessoal dos alunos, distintas quanto à autopercepção de habilidade, os resultados sugerem a consistência do constructo, tanto pela competência docente para diagnosticar as capacidades dos alunos, quanto pela possibilidade deste

conhecimento transbordar para o ensino na forma de expectativas implícitas.

Assim como a apreciação do professor acerca dos ‘menos’ habilidosos surgiu caracterizadora dos alunos de baixa percepção de habilidade, esta variável também surgiu a caracterizar 32,3% dos alunos com alta percepção de habilidade.

Contrastando com a classe de alunos com baixa percepção de habilidade, os alunos deste grupo se consideraram altamente responsáveis pelo sucesso na disciplina de educação física. Foram significativas as respostas associadas à plena concordância do controle interno para o sucesso escolar. Estes resultados suportam a teoria e confirmam, com relativa consistência, a importância das variáveis pessoais e de contexto na antecipação dos traços psicológicos e comportamentais do aluno no ambiente de ensino.

Atitude. A única variável a caracterizar os alunos desta classe foi a atitude face aos conteúdos da disciplina de educação física. Mais de metade dos alunos de alta percepção de habilidade reportaram gostar bastante do conteúdo da disciplina.

Percepção de competência. Esta dimensão evidenciou maior número de variáveis caracterizadoras da classe respeitante à unidade de ensino. As variáveis caracterizadoras no questionário pré-interativo foram ‘percepção de habilidade’, de ‘aptidão’ e ‘sucesso’ nas atividades da disciplina, enquanto em relação ao questionário pós-interativo, além das referidas, surgiu como caracterizadora a ‘classe de competência’ dos alunos. Embora grande parte das variáveis tenham sido caracterizadoras em mais de uma modalidade, todas elas se encontram no pólo positivo ou superior da escala (Tabela 52).

Tabela 52. Modalidades caracterizadoras da classe 'alta habilidade percebida' no questionário pré-interativo: 'percepção de competência'

Variáveis	Modalidades	Percentagens			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Alta habilidade percebida quest 1*		100,0	100,0	80,49	.000
Autopercepção habilidade quest 1	hábil	100.00	76.77	61.79	.000
Classes de competência pessoal quest 2	‘mais’ hábil	90.80	79.80	70.73	.000
Autopercepção de sucesso quest 1	muitas vezes	96.15	50.51	42.28	.000
Autopercepção aptidão quest 1	muita facilidade	100.00	33.33	26.83	.000
Autopercepção de sucesso quest 1	quase sempre/sempe	96.88	31.31	26.02	.004
Autopercepção habilidade quest 1	muito hábil	100.00	23.23	18.70	.004
Autopercepção aptidão quest 1	facilidade	90.16	55.56	49.59	.006
Autopercepção de habilidade quest 2	muito hábil	100.00	20.20	16.26	.009
Autopercepção de aptidão aprendizagem quest 2	muita facilidade	96.43	27.27	22.76	.010
Percepção alcance objetivo pelo próprio quest 2	muitas vezes	89.47	51.52	46.34	.016
Autopercepção de habilidade quest 2	hábil	88.06	59.60	54.47	.018
Percepção alcance objetivo ‘mais’ hábil quest 1	quase sempre/sempe	100.00	17.17	13.82	.019
Autopercepção sucesso quest 2	muitas vezes	89.29	50.51	45.53	.020
Percepção objetivo quest 2	muitas vezes	87.32	62.63	57.72	.023
Autopercepção de empenho motor quest 2	muitas vezes	87.69	57.58	52.85	.028
Percepção objetivo quest 1	quase sempre/sempe	95.65	22.22	18.70	.031

* Classe caracterizadora questionário pré-interativo

Tendo em vista o critério de seleção do grupo, este classe comportou uma parte significativa dos alunos que se consideravam ‘muito habilidosos’ (23,2%) ou ‘habilidosos’ (76,8%). No que diz respeito à percepção pessoal de aptidão, foi caracterizador 33,3% dos alunos terem considerado aprender o conteúdo com ‘muita facilidade’, enquanto 55,6%, com ‘facilidade’.

O sucesso na realização das atividades nas aulas de educação física foi característico nas modalidades ‘quase sempre ou sempre’ e ‘muitas vezes’ para 31,3% e 50,5% dos alunos, respectivamente, representando que estes aprendizes experimentam o sentimento de sucesso com bastante frequência.

Ademais, no questionário pré-interativo, foi significativo o relato dos alunos informando que ‘quase sempre ou sempre’ compreendiam os objetivos propostos pelo professor, bem como ‘quase sempre ou sempre’ consideravam alcançá-los nas aulas habituais de educação física.

A análise das variáveis que mostraram caracterizar significativamente esta classe em função das respostas fornecidas no questionário 2, oferece a oportunidade para conhecermos os reflexos das atividades desenvolvidas na unidade de ensino sobre o sentimento de competência dos alunos nesta classe.

A percepção de habilidade assumida na classe em relação à unidade de ensino foi condizente com a que lhe antecedeu. De fato, foi caracterizador deste grupo 79,8% dos alunos demonstrarem elevada percepção de habilidade nas aulas de salto em altura.

Apesar da variação percentual do quantitativo de alunos, o perfil perceptual derivado da participação na unidade de ensino não foi diferente daquele verificado na inquirição anterior à unidade de ensino. Continuou sendo significativamente característico nesta classe os alunos se perceberem ‘muito habilidosos’ (20,2%) ou ‘habilidosos’ (59,6%), não obstante se note uma ligeira redução dos alunos classificados nas modalidades, se comparado às apreciações antecedentes à unidade de ensino. A ligeira redução do quantitativo de alunos nesta classe, após a realização da unidade de ensino, pode ser devido ao fato de alguns terem alcançado desempenho inferior (como comprovamos na avaliação das classes de progresso) e, portanto, terem se avaliado em outro nível, no que diz respeito à competência para o aprendizado do salto em altura.

Relativamente à percepção de sucesso nas aulas de salto em altura, uma parte significativa dos alunos considerou ter sido ‘muitas vezes’ bem sucedida na realização das tarefas de aprendizagem.

Mais uma vez, uma parcela significativa considerou ter realizado a aprendizagem com ‘muita facilidade’, esboçando sentimentos bastante positivos quanto à aptidão para a realização do salto em altura.

Na unidade de ensino, a classe foi significativamente caracterizada pelos alunos ‘muitas vezes’ perceberem as metas traçadas pelos professores, bem como o seu alcance durante as aulas.

Percepção de empenho acadêmico. Tanto nas atividades anteriores da disciplina, quanto na unidade de ensino, a classe foi caracterizada em modalidades bastante positivas concernentes ao empenhamento no processo ensino-aprendizagem (Tabela 53).

No questionário pré-interativo e, portanto, nas atividades anteriores da disciplina, os alunos com alta percepção de habilidade se caracterizaram por ‘muitas vezes’ se empenharem nas tarefas de aprendizagem.

A ‘atenção à instrução do professor’ foi caracterizadora em um nível mais elevado. A classe se distinguiu por ‘quase sempre ou sempre’ estarem atentos às instruções.

Tabela 53. Modalidades caracterizadoras da classe 'alta habilidade percebida' no questionário pré-interativo: 'percepção de empenho' e de 'expectativas'

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Alta habilidade percebida Q1*		100,0	100,0	80,49	.000
Percepção expectativa prof. habilidade próprio quest 1	hábil	96,43	54,55	45,53	.000
Percepção expectativa prof. aptidão próprio quest 1	muita facilidade	100,00	30,30	24,39	.001
Percepção expectativa prof. sucesso próprio quest 1	sucesso	92,16	47,47	41,46	.005
Percepção expectativa prof. disciplina próprio quest 1	muito disciplinado	100,00	22,22	17,89	.005
Percepção expectativa prof. habilidade próprio quest 1	muito hábil	100,00	21,21	17,07	.007
Percepção expectativa prof. habilidade próprio quest 2	muito hábil	95,83	23,23	19,51	.025
Autopercepção de empenho motor quest 2	muitas vezes	87,69	57,58	52,85	.028
Autopercepção empenho motor quest 1	muitas vezes	88,89	48,48	43,90	.030
Percepção expectativa prof. aptidão quest 2	facilidade	86,76	59,60	55,28	.043
Autopercepção de empenho cognitivo quest 1	quase sempre/sempre	91,18	31,31	27,64	.050

* Classe caracterizadora questionário pré-interativo

No que diz respeito à unidade de ensino, uma parcela significativa destes alunos manifestou ‘muitas vezes’ se empenharem nas atividades de salto em altura.

Percepção de expectativas. Nesta dimensão, todas as variáveis caracterizadoras dizem respeito ao próprio aluno.

Assim, nas atividades habituais da disciplina, 21,2% e 54,6% dos alunos nesta classe percebiam que o professor os considerava ‘muito habilidoso’ e ‘habilidoso’, respectivamente.

As expectativas do professor quanto à aptidão nas aulas correntes de educação física, foram percebidas de modo que as aprendizagens na disciplina se concretizavam com ‘muita facilidade’, portanto, no nível mais elevado da escala.

Para uma parcela significativa dos alunos desta classe os professores tinham expectativas positivas, levando-os a acreditar como ‘muitas vezes’ expectável pelos professores o envolvimento bem sucedido nas tarefas de aprendizagem.

Foi caracterizador da classe a percepção de expectativas docentes associadas ao bom comportamento disciplinar dos alunos nas aulas da disciplina, tendo sobressaído a modalidade ‘muito disciplinado’, indicando a percepção de expectativas favoráveis aos comportamentos apropriados nas aulas.

Relativamente à unidade de ensino, e respeitante às expectativas sobre o nível de habilidade, uma parcela destes alunos perceberam as expectativas bastante positivas do professor, indicando acreditar ser ‘muito habilidosos’ aos olhos do professor.

Sob a mesma perspectiva foram avaliadas as expectativas quanto à aptidão dos alunos nas aulas de salto em altura. Foi significativa a percepção de que era expectável pelos professores que os alunos aprendessem o salto com ‘facilidade’.

Percepção dos procedimentos de ensino. A Tabela 54 ilustra os resultados referentes às modalidades caracterizadoras da classe, relativamente à percepção de procedimentos de ensino e desempenho académico.

Concernente às aulas antecedentes à unidade de ensino, foi caracterizador na classe a percepção de que o professor ‘raramente ou nunca’ desenvolvia atividades diferenciadas para os companheiros de classe considerados ‘mais habilidosos’.

Outra característica que sobressaiu nesta classe, foi a percepção de ‘muitos elogios’ (28,3%) e ‘mais elogios que críticas’ (41,4%) dirigidos ao desempenho do próprio durante as aulas.

Um grupo significativo de alunos percebeu ‘mais elogios que críticas’ dirigido pelo professor ao comportamento disciplinar dos companheiros de turma considerados médio e ‘menos’ hábeis, nas aulas que antecederam a unidade de ensino.

Durante o desenvolvimento da unidade de ensino, uma parte significativa dos alunos considerou que ‘raramente ou nunca’ os professores lhes dirigiram tarefas diferenciadas do restante da turma.

Outra característica associada à classe de alunos com alta percepção de habilidade, foi a percepção de ‘mais elogios que críticas’ ao próprio desempenho nas aulas de salto em altura. No entanto, foi evidente nesta classe uma parte dos alunos se perceberem apenas ‘às vezes’ corrigidos pelos professores, i.e., consideraram

em escala intermediária as retroações fornecidas pelos professores, em resposta às suas prestações.

Tabela 54. Modalidades caracterizadoras da classe 'alta habilidade percebida' no questionário pré-interativo: 'percepção de procedimento de ensino' e 'desempenho acadêmico'

Variáveis	Modalidades	Percentagens			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Alta habilidade percebida Q1*		100,0	100,0	80,49	.000
Percepção objetivo diferenciado à partida quest 2	quase sempre/sempre	100.00	23.23	18.70	.004
Percepção tarefa diferenciada próprio quest 2	raramente/nunca	84.76	89.90	85.37	.008
Percepção crítica/elogio desempenho próprio quest 2	elogia mais que critica	90.57	48.48	43.09	.011
Percepção tarefa diferenciada 'mais' hábil quest 1	raramente/nunca	86.84	66.67	61.79	.022
Percepção crítica/elogio comportamento médio quest 1	elogia mais que critica	93.55	29.29	25.20	.025
Percepção crítica/elogio desempenho próprio quest 1	elogia muito	93.33	28.28	24.39	.031
Percepção <i>feedback</i> próprio quest 2	às vezes	95.65	22.22	18.70	.031
Numero Absoluto erros pré-teste relação à turma	baixo	93.33	28.28	24.39	.031
Desempenho pós-teste relação à turma	alto	90.24	37.37	33.33	.042
Percepção crítica/elogio desempenho próprio quest 1	elogia mais que critica	89.13	41.41	37.40	.048
Percepção crítica/elogio comportamento 'menos' hábil quest 1	elogia mais que critica	95.24	20.20	17.07	.048
Desempenho pré-teste relação à turma	médio	89.13	41.41	37.40	.048

* Classe caracterizadora questionário pré-interativo

Por fim, nesta variável, foi significativo o quantitativo de alunos a considerar que 'quase sempre ou sempre' os professores demonstravam perspectivar objetivos diferenciados para os alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo de aprendizagem nas aulas da unidade experimental de ensino.

Desempenho acadêmico. A coerência verificada na esfera do perfil perceptual parece suceder em termos de desempenho acadêmico. O desempenho quantitativo no pré-teste foi caracterizador numa escala intermediária em relação à turma, ou seja, quase metade dos alunos, no pré-teste, ultrapassaram alturas classificadas em um intervalo mediano comparado com o desempenho quantitativo verificado nas respectivas turmas.

No pós-teste, mais de um terço dos alunos desta classe obteve os resultados mais elevados em relação aos verificados nas respectivas turmas, significando a classe estar associada às maiores alturas ultrapassadas no pós-teste, em relação ao desempenho nas turmas de origem.

O indicador expresso em número absoluto de erros no pré-teste, indicia a qualidade das realizações procedidas nesta classe de habilidade. No pré-teste, assumindo como referência os resultados verificados nas respectivas turmas, foi característico o menor número absoluto de erros nas realizações do salto em altura tesoura.

4.2.2. Caracterização dos alunos com 'alta percepção de habilidade - questionário pós-interativo'

Rememore-se que a classificação dos alunos de alta percepção de habilidade relativamente ao envolvimento na unidade de ensino (questionário pós-interativo),

gerou a classe constituída por 118 sujeitos, correspondendo a 90,8% do total de alunos (alunos com alta e baixa percepção de habilidade dos professores de maior e menor eficácia, num total de 10 turmas).

Características gerais dos alunos. Continuou sendo significativamente predominante na classe a presença de alunos praticantes de atividade física extracurricular (Tabela 55).

A exemplo do que se verificou entre os alunos classificados antes da realização da unidade de ensino, a classe foi composta por significativo quantitativo de alunos avaliados pelos professores como 'mais hábeis'.

Tabela 55. Modalidades caracterizadoras da classe 'alta habilidade percebida' no questionário pós-interativo: 'características gerais', 'percepção de competência' e 'empenho'

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Alta habilidade percebida Q1*		100,0	100,0	90,77	.000
Autopercepção de habilidade quest 2	hábil	100.00	82.20	74.62	.000
Pratica atividade extracurricular?	sim	96.51	70.34	66.15	.003
Habilidade atribuída pelo professor	'mais' hábil	100.00	32.20	29.23	.013
Autopercepção de empenho motor quest 2	quase sempre/sempre	98.00	41.53	38.46	.020
Atribuição causal de sucesso quest 2	interno acordo total	95.24	67.80	64.62	.022
Classe de competência pessoal quest1	'mais' hábil	95.18	66.95	63.85	.025
Autopercepção de aptidão aprendizagem quest 2	facilidade	95.65	55.93	53.08	.040

* Classe caracterizadora questionário pós-interativo

Foi, ainda, representativa a presença de alunos que denotaram total acordo com a internalidade do locus de controle, significando acreditarem que as causas para obter sucesso na unidade de ensino estiveram absolutamente sobre o próprio controle.

Percepção de competência. Em relação à unidade de ensino, predominou a percepção de habilidade acima da média, tendo-se verificado a prevalência dos alunos se apreciarem 'habilitados' na unidade de ensino (Tabela 55).

Mais de metade dos alunos com alta percepção de habilidade (55,9%), consideraram terem aprendido com 'facilidade' o conteúdo desenvolvido, denotando perceber positivamente a aptidão para a aprendizagem do salto em altura.

Percepção de empenho acadêmico. Foi significativo na classe o quantitativo de alunos a relatar que 'quase sempre ou sempre' buscaram se manter engajados ativamente nas tarefas de aprendizagem.

Percepção de expectativas. Se mantiveram coerentes as percepções sobre as expectativas positivas projetadas pelos professores sobre a participação discente na unidade de ensino. Foi significativa a presença de alunos a considerar as expectativas positivas dos professores quanto à habilidade pessoal na unidade de ensino, indicando ser expectável pelos professores o predomínio de alunos

'habilitados' nas aulas de salto em altura (Tabela 56).

Relativamente às expectativas sobre a aptidão dos alunos para a realização do salto em altura, foi significativo o número de alunos convictos que seus professores esperavam que eles aprendessem o conteúdo com 'facilidade'.

Uma parcela significativa de alunos acreditava que seus professores 'quase sempre ou sempre' esperavam que fossem bem sucedidos nas tarefas da unidade de ensino.

Tabela 56. Modalidades caracterizadoras da classe 'alta habilidade percebida' no questionário pós-interativo: 'percepção de expectativas' e 'desempenho acadêmico'

Variáveis	Modalidades	Percentagens			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Alta habilidade percebida Q1*		100,0	100,0	90,77	.000
Percepção expectativa prof. aptidão próprio quest 2	facilidade	96,30	66,10	62,31	.007
Percepção expectativa prof. habilidade próprio quest 2	hábil	96,15	63,56	60,00	.012
Percepção expectativa prof. Sucesso próprio quest 2	muito sucesso	100,00	25,42	23,08	.036
Percepção prof. valoriza aprendizagem quest 1	quase sempre/sempre	96,43	45,76	43,08	.047
Desempenho pré-teste relação à turma	médio	98,04	42,37	39,23	.018
Desempenho pós-teste relação à turma	alto	97,92	39,83	36,92	.026
Ganho quantitativo absoluto relação à turma	alto	96,43	45,76	43,08	.047
Frequência interação positiva relação à amostra	baixo	96,77	50,85	47,69	.023

* Classe caracterizadora questionário pós-interativo

Quase metade dos alunos desta classe (45,7%) percebeu os objetivos docentes voltados para a aprendizagem do conteúdo, indicando ter percebido as aulas orientadas por um clima voltado para a maestria.

Desempenho acadêmico. As variáveis caracterizadoras do desempenho nesta classe foram essencialmente quantitativas e, portanto, de elevado poder normativo. Entre os alunos da classe, 42,4% alcançaram 'desempenho quantitativo' em relação à turma classificado na modalidade 'médio' no pré-teste, significando a obtenção de marcas intermediárias em relação aos companheiros de turma (Tabela 56).

O 'desempenho quantitativo' foi melhorado no pós-teste por 39,8% dos alunos da classe, tendo sido classificados na modalidade 'alto', correspondente às marcas mais elevadas no pós-teste, também em relação aos companheiros de turma.

Relativamente ao 'ganho quantitativo absoluto em relação à turma', 45,8% dos alunos caracterizaram significativamente a classe na modalidade 'baixo', indicando as menores diferenças entre o pós e o pré-teste. Este resultado se deveu, apesar do incremento do desempenho no pós-teste, às pequenas diferenças verificadas entre a performance auferida nos dois momentos de testagem, uma vez que os alunos desta classe, à partida, apresentaram desempenho acima do elementar.

Finalmente, os resultados desta classe denotam uma polarização, se comparado com a classe de menor habilidade percebida. Isto, ao mesmo tempo que é suportado pela teoria, destacando as características imanentes aos sujeitos com distinta percepção de habilidade, reforça a necessidade dos professores refletirem sobre estas características peculiares aos alunos de distintos grupos de habilidade e, principalmente, intervirem de modo a elevar o sentimento de capacidade dos alunos 'menos' dotados, pois assim contarão com a voluntariedade e empenho desses alunos nas atividades da disciplina. No entanto, se deve ter em mente que este tipo de intervenção deve começar por oferecer oportunidades reais de sucesso pois, caso contrário, a estimulação destes alunos pode ter um efeito completamente contrário àquele desejado.

PARTE IV - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

CAPÍTULO IX

PENSAMENTO E AÇÃO DOS PROFESSORES

CAPÍTULO X

PROCESSOS MEDIADORES DO ALUNO

RECOMENDAÇÕES

PARTE IV

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Em razão da extensão do trabalho, várias foram as opções para encaminhar o fechamento da pesquisa. Dentre várias alternativas, optamos por reunir os resultados mais relevantes relativamente a cada dimensão investigada, no que respeita aos professores, à interação pedagógica e aos alunos. Na apresentação, buscamos traçar um perfil global dos intervenientes, destacando os vínculos observados entre as dimensões, à luz dos resultados alcançados. Deste modo, as principais conclusões são apresentadas em destaque. Finalmente, são apresentadas recomendações para o ensino, para a formação de professores e para a investigação, à luz dos resultados que este estudo proporcionou.

Esta parte conclusiva do trabalho foi organizada em dois capítulos. O primeiro, foi dedicado à conclusão dos resultados relativos aos professores. Face às evidências, destacamos os resultados mais relevantes em cada dimensão de análise e, no desenvolvimento, ressaltamos as relações consistentes verificadas intra e inter dimensões. O segundo, foi dedicado à conclusão dos resultados referentes aos alunos, destacando as características associadas em função do gênero e idade. Posteriormente, nos detemos em discutir as percepções pessoais e percepções sobre os procedimentos de ensino manifestados pelos alunos, conforme a classe de pertença correspondesse àqueles com alta e baixa percepção de habilidade ou maior e menor progresso acadêmico.

O trabalho foi conduzido em função dos objetivos iniciais de pesquisa constantes do projeto de dissertação, como descrevemos na Parte II, Capítulo 3. Procuramos respostas para as questões a investigar, se bem que possa não existir inteira coincidência entre aquelas questões e as conclusões aqui apresentadas. Esta situação deve-se, essencialmente, a um reajuste das linhas de orientação do trabalho, fruto dos resultados que íamos obtendo e, também, a um reajustamento das condições do tratamento e da triangulação de dados, provenientes dos vários tipos de variáveis, algumas objeto de recodificação para possibilitar os tratamentos estatísticos apropriados, nomeadamente, decorrentes da utilização da estatística não-paramétrica.

CAPÍTULO IX

Pensamento e Ação dos Professores

Este capítulo destaca as conclusões mais relevantes relativas ao processo de planejamento e ação dos professores que, no nosso entendimento, respondem à problemática levantada neste estudo.

Rememore-se que o diálogo com os professores ocorreu em dois momentos do procedimento experimental, mediante duas entrevistas formais: a entrevista de aprofundamento e a entrevista retrospectiva de plano de aula. Subdividimos esta seção, de modo a destacar os resultados mais relevantes relativos à informação obtida nos dois momentos. Iniciamos com a discussão dos resultados relativos à entrevista de aprofundamento e, na seqüência, à entrevista retrospectiva de planejamento das aulas.

2. Pensamentos associados ao planejamento da unidade de ensino

Concepções e crenças face às variáveis de contexto. Em geral, os professores apresentaram algumas restrições no que diz respeito à interpretação do desenvolvimento motor dos alunos. Embora a grande maioria considerasse que o conteúdo, por se tratar de uma atividade natural, não importaria grandes dificuldades aos alunos, fez-se notar algumas críticas com relação às condições de trabalho disponíveis para a disciplina de educação física e à falta de embasamento nas séries anteriores. A maior evidência destas críticas se fez notar no depoimento de Gabriel, Carla e Mário que, não por acaso, já acompanhavam as respectivas turmas, no mínimo, há dois anos. Informalmente, Bernardo, Souza e Vinícius lamentaram a ausência da educação física nas séries iniciais do ensino fundamental ou o fato de muitos colegas de profissão não se preocuparem em planejar um currículo diversificado para os alunos e desenvolver uma base motora que lhes permitisse dar seqüência, num nível adequado, ao programa previsto no segundo segmento do ensino fundamental.

Os professores mais sensíveis à situação relatada aludiram às conseqüências destas questões sobre a atitude dos alunos face ao conteúdo e à disciplina de educação física. Primeiramente, referiram o fato dos alunos nem sempre demonstrarem atitude positiva diante de conteúdos diferentes dos quais haviam tido maior experiência – como é o caso do salto em altura tesoura. Isto lhes demandava precioso tempo despendido no processo de negociação com a classe, muitas vezes desgastante, com vista ao convencimento sobre o valor das novas experiências.

A resistência inicial demonstrada pelos alunos com respeito a novos conteúdos gerava, em boa parte dos professores, a sensação de que a atitude dos alunos face à disciplina de educação física, se devia ao fato destes associarem-na mais a uma atividade lúdica no quadro horário escolar, em vez de valorizarem-na pelo papel curricular para a formação pessoal. Isto ficava evidente na pressão exercida pelos alunos para que os conteúdos desenvolvidos correspondessem aos seus interesses. Esta percepção incidiu em certa insatisfação para uma parcela considerável de professores, independente da classe de eficácia. Em função disso, muito das preocupações dos professores ao prever o ensino e, neste caso com a prevalência dos ‘menos’ eficazes, se concentravam demasiadamente na dimensão afetiva, expressa através de reflexões sobre a reação dos alunos face às novas experiências. Não raro, os professores ‘menos’ eficazes previam contextos de ensino nem sempre ajustados às reais capacidades dos alunos, onde geriam as condições de prática, baixando os critérios de avaliação ou dissimulando mesmo alguns erros dos alunos, privilegiando os incentivos e elogios, com vista a não baixar o empenho dos alunos, motivando-os para o desenvolvimento do conteúdo. Nesse sentido, estes professores despendiam tempo e recursos pedagógicos que não contribuíam decisivamente para a eficácia do ensino e o êxito da aprendizagem.

Embora este contexto fosse previsto pelos professores ‘mais’ eficazes, não influenciou da mesma forma o planejamento do ensino. Estes pareciam mais seguros quanto à capacidade de dissuasão dos alunos através do envolvimento acadêmico. Entretanto, a única “tolerância”, se é que assim podemos denominar, correspondia à provisão de tarefas que permitisse aos alunos a prática bem sucedida. Em síntese, **os professores ‘mais’ eficazes anteviam a dificuldade sentida pelos alunos face a um conteúdo não habitual, mas pareciam mais interventivos no sentido da gestão das condições de aprendizagem, denotando segurança e sentimento de competência para influenciar e transformar aquela realidade.**

Da mesma forma se verificou em relação as outras variáveis de contexto do aluno, levantadas pelos professores. Por exemplo, entre os professores ‘menos’ eficazes, a atitude de Cláudio em relação à origem humilde, às crenças religiosas e à carência afetiva dos alunos, serviu mais para justificar menor exigência do ensino, que para motivá-lo a buscar alternativas para ultrapassar tais contingências. De forma contrária, no grupo de professores ‘mais’ eficazes, Júnior, um professorando, ensinando para alunos de risco oriundos do meio urbano, demonstrava inquietude

ante a realidade dos alunos e se empenhava na busca de alternativas para atraí-los ao seio da classe e dar-lhes uma visão mais apropriada da educação física no currículo escolar. Em geral, **os professores ‘menos’ eficazes, parecem ser mais condescendentes para com um ensino exigente, face às condições de vida, percepções face ao conteúdo e à disciplina de educação física e a um imediatismo pedagógico sobre os interesses ‘aqui e agora’ dos alunos.** No entanto, no caso de muitos dos professores desta classe, a ênfase sobre objetivos sociais e afetivos, sobrepondo-se a um ensino exclusivamente orientado para objetivos acadêmicos, tem de ser contextualizado e explicado pela preocupação pedagógica destes professores em acolher no seio da escola alunos de classes sociais desfavorecidas, muitos oriundos de bairros e zonas de risco em termos sociais, onde a escola pode ser entendida como um espaço de transformação das expectativas sobre a escolaridade e sobre o modo de vida, acrescentando uma vivência de satisfação e, mesmo, de esquecimento da realidade que os cerca. A escola agiria, assim, como elemento privilegiado de socialização e de modificação de atitudes, fornecendo oportunidades de convívio, de vivência de condições de cidadania e de regras igualitárias e, ainda, da experimentação de sensações de sucesso escolar, tão importante para combater o abandono escolar, mesmo com a condescendência perante o nível de exigência acadêmica.

Também alguns professores ‘mais’ eficazes utilizam este quadro explicativo para a sua ação pedagógica mas, ao invés de condescender na exigência acadêmica, denotam uma ação mais interventiva no sentido de alterar a realidade descrita, pondo a tónica na aprendizagem dos alunos, mesmo que sejam sensíveis e que também valorizem os objetivos de ordem social, afetiva e emocional.

A literatura é enfática ao destacar o papel das teorias implícitas, crenças, concepções, enfim, das representações e sistemas de valores através dos quais os professores representam o ensino e atribuem significados ao fenómeno educativo (Clark & Peterson, 1986; Januário, 1996; Carreiro da Costa, 1996). Quando os professores expressaram seus pensamentos a respeito das atitudes dos alunos face à educação física e ao conteúdo da disciplina, deixaram entrever em que bases formulavam suas apreciações sobre a realidade com a qual se defrontaram e, na aceção conferida por Crum (1993), o que entendiam ser o desenvolvimento desejável, face ao papel do currículo da educação física na formação dos alunos.

Referimos, anteriormente, a insatisfação implícita no relato dos professores quanto ao fato de perceberem a atitude dos alunos fundada na concepção orientada

pela diversão e entretenimento. Este traço foi comum aos professores de um e outro grupo, mas não o foi, a forma de reagir e embasar as formulações que, no entendimento dos professores, devem reger os objetivos da educação física no currículo escolar. Apesar do desconsolo e reconhecimento da realidade, **os professores ‘mais’ eficazes demonstraram forte convicção sobre as concepções a transmitir através do ensino da disciplina, bem como ajuizavam a evolução dos alunos com base nestas concepções, independente da orientação defendida.** Mario, com concepção orientada para o desporto, julgou a atitude dos alunos em relação à disciplina e ao conteúdo pelo fato de se interessarem pelas atividades extracurriculares associadas ao treinamento e formação desportiva e, nas aulas de educação física demonstrarem interesse pelo conteúdo teórico dos desportos praticados. Souza e Júnior abordaram a temática revelando o interesse em orientar os alunos sobre o valor da atividade física para a saúde e como veículo socializador, muito embora as intenções de Júnior com a socialização diferissem daquelas propostas por Souza. Junior, assim como Vinícius, perspectivava um processo de inclusão social, vislumbrando a possibilidade de promover a mudança do padrão sócio-interacional dos alunos através das atividades de educação física.

Entre os professores ‘menos’ eficazes, Cláudio, Inácio e Paula não declararam a inspiração em qualquer orientação e, simplesmente, se limitaram a justificar a atitude dos alunos face à disciplina e ao conteúdo em evidências pouco substantivas, como a participação nas aulas, pelo caráter obrigatório para a promoção escolar e a limitações de ordem sócio-cultural, como referimos anteriormente. Embora Bernardo e Gabriel denotassem adotar uma concepção desportivista, apenas Gabriel formulou apreciações baseadas nesta concepção. Embora não disponhamos de dados para asseverar uma baixa motivação desses professores ou a identificação dos mesmos como típicos “domadores” (Crum, 1993), ainda assim, naqueles contextos, **os pensamentos manifestados pelos professores ‘menos’ eficazes pareceram carecer de base em alguma concepção norteadora, não só para a justificação de sua insatisfação com a imagem formulada pelos alunos sobre a educação física mas, principalmente, para uma visão prospectiva do ensino e para a transmissão de uma perspectiva consistente aos alunos sobre o valor da disciplina, que não aquela do ludismo e entretenimento.** O fato de três professores deste grupo acusarem menor tempo de docência nas turmas, talvez explique a primazia conferida à

participação do aluno nas atividades mas, entretanto, não justifica alienar do pensamento uma orientação consciente e diretora da ação pedagógica.

O motivo que nos levou a abordar, nesta seção, a natureza das cognições discentes relativamente à atenção e disciplina dos alunos, foi o fato dos professores justificarem-nas, essencialmente, com base em variáveis de contexto – o estágio de desenvolvimento dos alunos, as competências de entrada ou o número de alunos por turma, entre outros. O depoimento dos professores deixou entrever que, a apreciação sobre o comportamento dos alunos nas aulas foi interpretada quase exclusivamente a partir da atenção dedicada pelos alunos às instruções.

Muito embora os professores das duas classes tenham identificado nestes fatores, as causas explicativas para os níveis de atenção dos alunos à instrução e para o comportamento disciplinar nas aulas, **os professores ‘menos’ eficazes se mostraram resignados e complacentes, aceitando o padrão de atenção e disciplinar dos alunos pois, face ao senso de externalidade e estabilidade das causas, pouco lhes restava fazer, senão mantê-los participativos nas atividades.**

Os professores ‘mais’ eficazes se mostraram mais intransigentes com a indisciplina e, possivelmente, esta atitude influenciava o nível de atenção dos alunos, avaliado em escala mais positiva por estes professores, se comparado com os ‘menos’ eficazes. Entre as ações que perspectivavam estava a imposição da autoridade, a responsabilização dos alunos face à aprendizagem e a atribuição de responsabilidades sobre a regulação das atividades (como exigência, certificação da compreensão ou regras de participação), como um conjunto de estratégias referidas por uma parcela dos professores ‘mais’ eficazes para manter os alunos atentos e apropriadamente empenhados nas atividades.

Assim, **a percepção mais favorável dos professores ‘mais’ eficazes quanto à atenção dedicada à instrução e ao comportamento disciplinar dos alunos em classe, esteve associado ao recurso a um conjunto de estratégias de gestão e na crença sobre a sua eficácia para o empreendimento de um contexto de ensino-aprendizagem mais produtivo.**

Em Onofre (2000), os professores com melhores indicadores de qualidade de ensino assumiram, também, uma percepção de auto-eficácia mais elevada. Embora não fosse objeto de estudo específico, os nossos dados apontam também na mesma direção.

Conquanto estes traços caracterizadores se façam notar em comum nas duas

classes de eficácia, os professorandos demonstraram grande preocupação com a disciplina e mobilização da atenção dos alunos para o ensino. Inácio relatou problemas na turma que obrigou à intervenção da coordenação pedagógica da escola. Embora procurasse minimizar a gravidade desta ocorrência, era evidente a preocupação com a gestão de uma classe tão numerosa. Paula referiu que a agitação dos alunos era normal na fase em que os alunos se encontravam e se resignava ao recurso de freqüentes repreensões. Júnior, apesar de não transigir com a indisciplina, reportou *“estar sempre preparado para eventos desta natureza”*. Vinícius constatou a melhora do comportamento social dos alunos, mas se empenhava para que os mesmos respeitassem algumas regras definidas à partida.

A maior preocupação dos professorandos com a gestão da disciplina pode ser constatada pela freqüência de pensamentos na categoria ‘disciplina’ no planejamento das aulas. Entre os cinco sujeitos que demonstraram a preocupação nesta categoria, quatro eram menos experientes, i.e, professorandos. Some-se a isso, o fato de, no cômputo das três aulas da unidade de ensino, Inácio, Júnior e Paula apresentarem valores mais elevados em relação ao restante da amostra.

Ainda que, inicialmente, não tivesse constituído objetivo específico desta investigação, é de assinalar que **o perfil pré-interativo dos professorandos se diferencia dos professores mais experientes relativamente aos pensamentos relacionados com a disciplina em classe, fato que se consubstancia na maior preocupação e incerteza sobre a eficácia dos processos de controle do comportamento, elevada freqüência de pensamentos na categoria ‘disciplina’ e, na fase interativa, um envolvimento mais amiúde com os eventos associados à recondução dos alunos a comportamentos apropriados, por parte dos professorandos**. É possível que o tempo de docência na turma tenha influência sobre o perfil verificado, mas evidencia a carência de rotinas de gestão (Januário, 1996), fator que, conseqüentemente, compromete o processamento cognitivo de outras estratégias (instrucionais, por exemplo), e a assimilação de novos aprendizados, necessários ao amadurecimento profissional (Hogan *et al.*, em impressão).

Independente da classe de eficácia, se fez sentir a influência da capacidade e conhecimento procedimental dos alunos no planejamento dos professores. Os professores se mostraram convictos da influência destes fatores sobre as atitudes face à disciplina e ao conteúdo, com conseqüências concretas no perfil relacional intraclasse e sobre a atitude relacional para com o professor, requerendo o

planejamento de estratégias instrucionais e de controle, de modo a que o processo ensino-aprendizagem tenha seqüência no curso pretendido.

Em geral, o perfil dos alunos mais e menos habilidosos foi interpretado pelos professores, da seguinte forma:

- Os alunos mais habilidosos são percebidos como tendo uma atitude mais positiva face à educação física e aos conteúdos, não obstante o sentimento de competência em relação ao objeto de ensino afete a atitude e a valorização conferida ao conteúdo. Estes alunos nem sempre se incluem entre os mais disciplinados e a atenção à instrução varia de modo diretamente proporcional à dificuldade ou nível de desafio imposto pelas atividades. Via de regra, são expansivos, extrovertidos e, mais freqüentemente, estabelecem vínculos afetivos com os professores. Entretanto, em alguns casos, estes alunos se mostram mais propícios a interpelar os professores quanto à legitimação dos conteúdos desenvolvidos nas aulas ou se manifestam através de comportamentos inapropriados, contra o baixo nível de exigência demandado pelas tarefas propostas;
- A atitude dos alunos menos habilidosos é percebida como menos explícita e menos positiva (mas não totalmente negativa) face à educação física e aos conteúdos da disciplina, sendo tanto mais negativo quanto menos perspectivam o sucesso na realização da aprendizagem. Nem sempre são classificados entre os alunos menos atentos à instrução, mas o sentimento de incapacidade e a percepção de oportunidades menos igualitárias de participação faz diminuir flagrantemente o nível de atenção destes alunos. Mostram-se menos voluntariosos e mais introvertidos (recatados, tímidos, retraídos, conforme alusão dos professores) em suas relações com os colegas de classe e com o professor, e raramente exprimem a insatisfação ou descontentamento com as condições de ensino e oportunidades de aprendizagem. De referir que estas características foram observadas menos latentes quanto mais jovens fossem os alunos da turma.

A percepção de traços distintos entre os alunos com diferentes competências influencia a concepção do planejamento, e distingue, muito tenuamente, as estratégias adotadas para compatibilizar o ensino às características e atitude destes alunos. A estruturação do conteúdo e a seqüência pedagógica do ensino, haja vista as informações providas pelos professores, não sugerem diferenças entre as classes. Basicamente, os professores dividiram o salto em etapas e perspectivavam desenvolvê-las restringindo, inicialmente, o nível de dificuldade nas tarefas, ampliando-o à medida que aumentasse o domínio pelos alunos. O recurso previsto

para atender às necessidades de um e outro grupo de alunos, se faria mediante o apoio pedagógico individualizado. Foi neste procedimento que se verificou a maior diferença entre os professores ‘mais’ e ‘menos’ eficazes. De referir que, face à sutileza e alta inferência da variável, só nos foi possível observar esta diferença através da análise, num *continuum*, dos pensamentos de planeamento e procedimentos de ensino adotados pelos professores. Assim, **observou-se a tendência de os professores ‘menos’ eficazes em prever e utilizar mais procedimentos de incentivo e de estímulo afetivo positivo para os alunos menos hábeis, por um lado, e também mais interações negativas para com os alunos mais hábeis, enquanto os ‘mais’ eficazes perspectivaram e utilizaram menos interações negativas dirigidas aos mais hábeis.** Os professores ‘menos’ eficazes parecem mais constrangidos com as opções sobre a compensação pedagógica para com os alunos menos hábeis parecendo, ainda, não atender às necessidades dos alunos mais hábeis, como se estes estivessem na aula apenas para ‘manter’ as capacidades que naturalmente já possuíam, sendo os alunos menos hábeis o centro da sua atenção.

Este perfil de resultados foi também observado quanto ao *feedback* pedagógico. Os professores ‘menos’ eficazes emitiram maior proporção de *feedback* do tipo avaliativo, mas dirigiram menos *feedback* aos alunos mais hábeis. Ainda, mostraram menor equidade na distribuição do *feedback*, acompanhando a opção de compensação pedagógica tomada no seu relacionamento para com os alunos mais e menos hábeis. Os professores ‘mais’ eficazes caracterizaram-se como mais focados e específicos, tendo uma maior emissão de *feedback* prescritivo e descritivo, mesmo em valores absolutos. Foram, ainda, mais eqüitativos na distribuição do *feedback*. A literatura refere este tipo de resultados, acentuando a importância do *feedback* descritivo e prescritivo para uma correta perspetivação em termos de autoscopia, a par da formação do programa motor para o respectivo gesto técnico (Piéron, 1988).

Avaliação diagnóstica. Embora a variância dos valores categoriais não tenha permitido asseverar diferenças significativas entre as classes de eficácia, observou-se a maior magnitude de pensamentos nas categorias diagnóstico ‘psico-afetivo’ e ‘bio-morfo-funcional’ entre os professores ‘menos’ eficazes, enquanto entre os ‘mais’ eficazes residiu na categoria ‘psicomotor’.

Em geral, todas as categorias foram merecedoras de registros, embora nem sempre por todos os professores, confirmando a teoria no que se refere à

necessidade do professor ter em conta um conjunto de fatores fundamentais para a operacionalização do planeamento, de modo que o ensino transcorra como esperado e permita o alcance dos objetivos predefinidos (Januário, 1996; Zabalza, 1997; Sanches, 1997; Ramirez, 2002).

Embora, independente da classe de eficácia, a categorização dos pensamentos relativos à avaliação diagnóstica seja comum à maioria dos professores, face ao objetivo interposto com a realização da investigação (a aprendizagem do gesto esportivo), **observou-se que os professores ‘mais’ eficazes foram mas focados e específicos, e recorreram com maior frequência à avaliação do domínio ‘psicomotor’, em comparação com os pensamentos manifestados pelos professores ‘menos’ eficazes** na mesma categoria. Tendo em vista que o objetivo solicitado a todos os professores – a potencialização da aprendizagem do gesto esportivo, seria de esperar que uma parte expressiva da diagnose fosse concernente ao domínio psicomotor. Sanches (1997) ressalta a diagnose deste domínio da aprendizagem no âmbito da educação física, quer a avaliação assuma um caráter genérico, específico ou se destine a levantar as dificuldades críticas do alunado. Portanto, este perfil verificado entre os professores ‘mais’ eficazes corresponderia, também, a uma maior centralidade e especificidade nos objetivos do domínio psicomotor.

A avaliação diagnóstica tem por fim municiar o professor com informações e subsidiar o processo deliberativo, de modo a permitir-lhe antecipar um cenário de ensino adequado às necessidades discentes e orientado para o alcance das metas propostas. Dessa forma, a diagnose só terá efeito se condicionar as escolhas e decisões dos professores, i.e., se permitir adaptá-las à realidade dos alunos e do meio. Citando Sánchez (1997), *“una de las principales finalidades de la evaluación consiste en detectar los fallos del alumno [...] para, estudiadas sus causas, planear los remedios”* (p.30).

Neste estudo, mais de 30% das condições diagnosticadas pelos professores ‘mais’ eficazes embasaram ou condicionaram decisões de planeamento, correspondendo quase ao dobro da mesma situação verificada entre os professores da classe de menor eficácia. Assim, **os professores ‘mais’ eficazes, além de mais específicos, foram mais judiciosos na avaliação da realidade, porquanto os fatores diagnosticados se colocaram como elementos influenciadores do cenário e/ou produto perspectivado, demandando a projeção de estratégias e alternativas específicas de modo a adaptar o ensino às condições do meio e**

dos alunos.

A literatura ressalta a importância da avaliação diagnóstica como um marco inicial do ensino e, face à natureza informativa, como fonte de subsídio ao processo decisional no planejamento, mais especificamente no âmbito da seleção e adequação dos objetivos, do conteúdo, das estratégias de ensino e de instrução (Ramirez, 2002; Januário, 1996; Arends, 1995). De referir, a predominância dos pensamentos docentes em categorias correlatas no âmbito do planejamento das aulas, como se verificará mais adiante. As conclusões de Januário (1996) extrapolaram o âmbito do planejamento, tendo se verificado a associação entre o diagnóstico e uma variável de processo, nomeadamente, a gestão da organização nas aulas e, particularmente, a gestão das tarefas.

No curso deste capítulo, se verifica a atitude mais interventiva dos professores ‘mais’ eficazes. Na origem da ingerência demonstrada por estes professores, pode estar a sensibilidade às impressões suscitadas na diagnose, e a sua consideração no planejamento das ações de ensino, permitindo traçar um caminho mais adequado à consecução do objetivo proposto aos professores na realização desta investigação.

Objetivos de aprendizagem. A análise quantitativa permite constatar a maior valorização conferida pelos professores ‘mais’ eficazes ao procedimento de explicitação e justificação dos objetivos de aprendizagem, bem como maior consistência desses pensamentos entre as fases do planejamento e, desta, com a fase interativa de ensino.

O procedimento de ensino empregado pelos professores ‘menos’ eficazes se mostrou mais coerente com os pensamentos formulados no planejamento macro da unidade de ensino, i.e., o procedimento de comunicação e justificação dos objetivos de aprendizagem foi mais coerente com as intenções informadas na entrevista de aprofundamento, do que com os critérios formulados no planejamento das aulas. Embora tenham enunciado os critérios de êxito no planejamento das aulas na mesma medida dos professores ‘mais’ eficazes, a comunicação e justificação à turma ocorreram com menor frequência durante o processo de ensino.

Os professores ‘mais’ eficazes denotaram valorizar estes procedimentos em todas as fases do planejamento e procederam de uma forma mais coerente no ensino, explicitando e justificando com maior frequência os objetivos aos alunos.

Muito embora os professores das duas classes não se diferenciasssem quanto ao enunciado dos critérios de êxito nos objetivos formulados no plano de aula,

diferenças aparecem no que diz respeito à comunicação formal desses critérios aos alunos em situação de ensino. Enquanto a maior parte dos professores ‘mais’ eficazes aproveitou a parte inicial das aulas para formalizar aos alunos o objetivo da lição, referindo o critério de êxito, os professores ‘menos’ eficazes o fizeram transmitindo esta informação de forma implícita nas instruções, nos incentivos e elogios, à medida da realização da prestação pelos alunos, em conformidade com o parâmetro formulado. Inácio, um professorando, deixou para fazê-lo ao final das aulas.

Embora ambas as classes de eficácia demonstrassem possuir, no plano de aula, metas relacionadas ao conteúdo, se diferenciaram quanto à aplicação como norte do ensino. **Os professores ‘mais’ eficazes, numa postura condutista, adotaram os objetivos como marco de referência para esboçar o processo de ensino, integrando as dimensões da intervenção educativa, enquanto os ‘menos’ eficazes conceberam-nos, em parte, numa perspectiva aberta, na medida em que, apesar de referi-los no plano de aula, partiam para o ensino privilegiando o desenvolvimento do processo em consonância com as necessidades sentidas pelos alunos e, portanto, a condução e o resultado do ensino seriam influenciados pela reação psicológica e afetiva dos alunos ante ao conteúdo e às situações de aprendizagem.**

Zabalza (1997, 84) refere à existência de diferentes tipos de processos formativos em função dos objetivos selecionados: os “*processos finalizados (ended process)*” e os “*processos abertos (non-ended process)*”. No que diz respeito à proposição colocada aos professores nesta investigação (a aprendizagem do salto em altura), o planejamento e o ensino dos professores ‘mais’ eficazes parece mais identificado com o primeiro processo, porquanto “*radica na definição prévia e precisa dos objetivos que se pretende alcançar e na obtenção de uma configuração racional dos passos intermédios, a fim de que tudo esteja funcionalmente vinculado ao resultado a obter*” (p.98). Atendem em maior grau aos postulados de uma intervenção tecnológica, mediante a qual o processo e o produto são controlados em função do alcance das metas estabelecidas à partida.

Já o modelo adotado pela maioria dos professores ‘menos’ eficazes se apresenta como uma descaracterização do processo aberto, na medida em que a flexibilização do processo nem sempre é coerente com a meta ou produto pretendido, denotando a crença na “*espontaneidade do acto educativo, deixando*

que as coisas sigam o seu ritmo natural” (p.99), o que constitui uma interpretação inadequada deste processo.

A transparência manifestada pelos professores torna mais efetivo o controle do processo educativo facilitando, dessa forma o alcance das metas preestabelecidas (Januário, 1996). Rosenshine & Stevens (1986) e Rink (2003) destacam a clareza na apresentação das metas de aprendizagem como um aspecto característico da boa comunicação no ensino sendo, em geral, comum aos professores ‘mais’ eficazes. Hellison (2003) ressalta o valor deste procedimento, quando se pretende incutir no aluno o senso de responsabilidade pelo próprio desenvolvimento, bem como o dos pares e do programa da disciplina.

Talvez por isso, a conduta de apresentar e justificar os objetivos aos alunos apareça associada à convicção dos professores ‘mais’ eficazes de que aqueles se apercebam das metas de aprendizagem, tendo baseado esta avaliação nos questionamentos e comentários verbalizados pelos alunos no transcurso da lição. Assim, a **conceptualização da importância dos procedimentos de explicitação e justificação dos objetivos de aprendizagem e a implementação deste procedimento no ensino, foi mais consistente (entre as fases de planejamento e entre estas e a fase interativa) e coerente entre os professores ‘mais’ eficazes, principalmente, entre aqueles que ajuizaram positivamente a percepção dos objetivos pelos alunos, tendo por base o diálogo estabelecido durante a interação pedagógica.** O valor conferido à verbalização como controle sobre o nível de compreensão dos objetivos pelos alunos, pode denunciar a intencionalidade em interações que tenham por objetivo aferir em que medida os alunos estariam cientes das metas a alcançar durante a lição (Rink, 1994). Além disso, os professores ‘mais’ eficazes referiram ser habitual a utilização destes procedimentos, justificando-os pelo poder de mobilização cognitiva que exercem sobre os alunos, aliás, conforme refere Altet (2000) e como constatou Januário (1996), observando taxas de empenhamento cognitivo e acadêmico acima da média nos alunos dos professores que comunicaram e justificaram os objetivos nas aulas.

O nível de aprofundamento do conteúdo e o estágio de aprendizagem dos alunos foram indicados pelos professores, independente da classe de eficácia, como os fatores que poderiam condicionar a intenção ou implementação da explicitação e/ou justificação das metas de aprendizagem aos alunos. No contexto habitual de ensino, isto se justificava pelo grau de ensino em que se encontravam os alunos, consoante o nível de abstração requerido no

desenvolvimento do conteúdo. Por exemplo, o conteúdo tático dos esportes coletivos foi incluído entre os que maior nível de abstração impunham ao ensino.

Critérios de avaliação. A análise das intenções docentes relativas aos critérios avaliativos, em conjunto com as perspectivas sobre os procedimentos de diferenciação pedagógica, indicia a existência de uma correspondência entre estas variáveis: no conjunto, a adoção de critérios quantitativos parece estar associada à intenção de promover um ensino indiferenciado. Embora os dados sugiram a ocorrência de relação entre critérios qualitativos e ensino diferenciado, as intenções de diferenciação foram, primordialmente, mínimas.

No conjunto dos professores 'mais' e 'menos' eficazes **verificou-se uma tendência na utilização de critérios avaliativos qualitativos por parte dos professores 'mais' eficazes, como forma de controlar o cenário de ensino em função desse critério servindo, ao mesmo tempo, de padrão para os alunos e para a aprendizagem.** Se para alguns destes professores, o desempenho quantitativo seria de menor importância, conferindo maior valor à componente motora e qualitativa do gesto, mesmo aqueles que detinham uma perspectiva mais técnica do ensino e do conteúdo, não deram tanta ênfase ao produto final (leia-se, a altura saltada), parecendo importar-se mais com o desenvolvimento do padrão técnico do gesto motor, logo, com os aspectos globais da formação motora do aluno. De outro modo, muitos dos professores 'menos' eficazes guiaram-se por parâmetros quantitativos.

De assinalar, ainda, a concomitância entre os critérios de avaliação utilizados e a atitude de diferenciação do ensino. De fato, em geral, **os professores 'mais' eficazes foram mais sensíveis no planejamento em gerar pensamentos relativos à diferenciação pedagógica, adotando uma atitude mais flexível e diferenciadora na concepção da organização das condições de ensino.** Esta atitude de diferenciação pedagógica veio a concretizar-se, como relataremos adiante, na implementação de condições efetivas de ensino diferenciado e na posse de mecanismos diferenciadores e de compensação para alunos com capacidades desiguais.

Observaram-se relativamente poucas situações de diferenciação do ensino e, mesmo assim, consistiram em formas de diferenciação 'mínima', acompanhando a literatura pedagógica sobre a dificuldade em promover um ensino diferenciado, parecendo mesmo ser um *skill* ou habilidade técnica de ensino de difícil aquisição. No entanto, das situações observadas, elas ocorreram em contextos de professores

‘mais’ eficazes, ampliando as oportunidades de prática bem sucedidas dos alunos.

Alguns professores justificam a não utilização de procedimentos de diferenciação do ensino para não ‘prejudicarem’ os alunos alvo dessas medidas de compensação pedagógica, vistas como uma situação emocionalmente constrangedora e de desmotivação para os alunos alvo, ao acentuar ainda mais no seio da turma as diferenças de aptidão. Não nos parece uma justificativa inteiramente coerente, dado que esta atividade decorre num ambiente altamente classificatório e normativo, relativamente à altura da fasquia, sempre a subir e eliminando progressivamente os alunos que não vão conseguindo saltar, e isto, naturalmente, é ampliado se a ênfase for colocada nos resultados e no produto.

2. Pensamentos Associados ao Plano de Aula

Os pensamentos e as decisões didáticas representam os pensamentos mais contíguos ao ensino e, como tal, assumem fundamental importância enquanto diretores da ação.

Nesse sentido, ao seccionarmos as conclusões pretendemos apenas destacar certas características cognitivas que apareceram associadas ao planeamento do ensino eficaz. No entanto, ressaltamos que os vínculos obedecem a uma lógica mais complexa, prevalecendo a múltipla integração das variáveis estudadas.

Estratégias de ensino e aprendizagem. A frequência de estratégias referenciadas pelos professores da classe de maior eficácia correspondeu ao dobro das referências enunciadas pelos professores da classe de menor eficácia. Além disso, em termos nominais, as estratégias comunicadas pelos primeiros se mostraram diversificadas e qualitativamente superiores, porquanto mais específicas em relação aos objetivos almejados nas lições. Assim, **os professores ‘mais’ eficazes se mostraram melhores estratégias, tanto pelo recurso a um maior número de estratégias de ensino, quanto pela qualidade e diversificação dos meios e condições antecipados, visando facilitar aos alunos a concretização das aprendizagens, consoante os objetivos assinalados nas lições.** É de salientar que, no ensino, o manancial de estratégias está associado à qualidade e adequação das condições de aprendizagem para o aluno. De fato, consoante o perfil decisional destes professores, as estratégias foram referidas como procedimentos de ensino com o objetivo de facilitar ao aluno o domínio do conteúdo e, a título de exemplo, podem ser sumarizadas em ações que envolviam (a) a manipulação do nível de exigência das tarefas, (b) a intensificação da prática, (c) a diversificação dos

contextos de prática, (d) a alternância entre métodos de ensino (analítico e global), (e) os mecanismos de ajustamento do apoio pedagógico coerente com o princípio de diferenciação assumido, (f) a diversificação da estrutura e seqüência do conteúdo implementada nas aulas e, (g) a previsão de formas simplificadas de execução do gesto esportivo (exercícios educativos).

Conquanto estas estratégias formuladas pelos professores ‘mais’ eficazes incidissem em desenhos de aulas não muito diferentes daquelas desenvolvidas pelos professores ‘menos’ eficazes, ainda assim, podem ter sido suficientes para proporcionar condições de prática mais ricas e envolventes para os alunos. Isso parece ser plausível, haja vista o resultado reportado por Januário (1996), em que se verificou a associação entre o número de pensamentos didáticos sobre estratégias e o empenhamento mais produtivo dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Refira-se, ainda, a associação positiva verificada entre as decisões formuladas no âmbito das estratégias pedagógicas e dos objetivos, sugerindo a consonância entre a formulação dos objetivos de aprendizagem e a definição de alternativas estratégicas visando o seu alcance.

A parca referência às estratégias pelos professores ‘menos’ eficazes focando, principalmente, questões limitadoras da aprendizagem dos alunos, denuncia uma atitude menos ativa na condução do ensino, na medida em que conceberam que a aprendizagem ocorreria como conseqüência natural das vivências experimentadas em contextos unicamente massivos ou orientados por atividades lúdicas, muitas delas, pouco específicas. No entanto, este indicador foi coerente com o perfil instrucional comunicado por estes professores, uma vez que adotaram a postura de priorizar a participação e a dimensão lúdica do ensino, temendo que uma ação mais interventiva (definição de critérios e correções durante a prática) diminuísse a motivação e o interesse dos alunos, no decorrer da unidade de ensino.

Reunimos neste item as decisões alternativas, por também constituírem estratégias ‘guardadas na manga’ pelos professores, face à antecipação de eventos que podem impor contingências ao ensino e interferir no curso normal da atividade letiva previamente planejada pelo professor. Segundo Januário (1992), estas decisões conferem maior plasticidade ao planejamento e mobilidade face às contingências da fase interativa concorrendo, dessa forma, para a eficácia docente com economia de esforço.

Neste estudo, **os professores ‘mais’ eficazes se mostraram mais precavidos e flexíveis ao antecipar situações que poderiam comprometer o**

curso de ação planejado, formalizando maior número de decisões alternativas como recurso, caso viessem a se concretizar nas aulas. Isto denota maior capacidade de controle e processamento da informação, bem como de representação da prática, sugerindo o municionamento com rotinas didáticas de concretização (Yinger, 1979, *apud* Januário, 1996), **procedimento que lhes permite prontamente adaptar-se às situações de contingência, remediando ou abreviando a influência destes eventos sobre nas dimensões instrução e gestão.**

Comparativamente, as situações similares, enquanto condicionadas pelos professores ‘mais’ eficazes, representariam ocorrências inusitadas para os professores ‘menos’ eficazes, diante das quais, face à carência de alternativas didático-pedagógicas, deixa prever as dificuldades de controle imediato sobre tais eventos, com risco de comprometimento do ritmo de ensino desejado. Se fez notar, também, menor número de decisões alternativas entre os professorandos, corroborando a teoria sobre a experiência e *expertise* no ensino (Housner & Griffey, 1985; Januário, 1996; Schempp, Manross & Tan, 1998).

Finalmente, a concepção de ambientes de ensino mais complexos, parece demandar mais alternativas, principalmente, se tratando do planejamento de professores mais experientes. Neste estudo, Carla, uma professora de maior eficácia, foi arrojada ao planejar o ambiente de ensino diferenciado por tarefas, fato que demandou a projeção de mais alternativas de controle e gestão do ensino, tendo esta professora referido o maior número de alternativas para o ensino.

Conteúdo. A frequência de pensamentos nesta categoria parece resultar da interação de múltiplos fatores que influenciam a caracterização das classes de eficácia.

Conquanto o conhecimento do conteúdo não revele diferenças significativas entre as classes de eficácia, as decisões didáticas na categoria ‘conteúdo’ e o perfil de instrução dos professores de ambas as classes, denotaram diferenças mais substantivas que aquelas verificadas no teste de conhecimento. A concepção deste instrumento contemplou a inclusão dos principais elementos críticos do salto tesoura, haja vista a intenção de controlar o conhecimento do professor sobre o conteúdo de ensino. No entanto, a simplicidade do conteúdo associada ao *design* do teste (múltipla escolha, incluindo seqüências fotográficas), muito embora atendessem aos objetivos referidos na metodologia, podem ter contribuído para minorar o refinamento desta avaliação. Além disso, uma leitura mais atenta a qualquer manual

técnico, permitiria aos professores respondê-lo sem dificuldades, face à baixa complexidade do conteúdo.

A associação entre o conhecimento do conteúdo e as decisões enunciadas no planejamento das aulas parece depender da forma como os professores depreenderam a reação afetiva e psicológica dos alunos face ao conteúdo e às condições de aprendizagem. **Entre os professores que se mostraram mais interventivos, confiando na própria capacidade para envolver os alunos no processo de aprendizagem, parece ser consistente a associação positiva entre o conhecimento do conteúdo e os pensamentos de planejamento nas categorias 'conteúdo' e 'objetivos', qualificador mais notado entre os professores 'mais' eficazes, indiciando um procedimento mais racional de estruturação do conteúdo e a elaboração de um plano diretor comprometido com a maximização e refinamento da aprendizagem dos alunos.** Apesar de não se verificar diferença significativa quanto ao nível de conhecimento sobre o objeto de ensino, no planejamento das aulas, **os professores 'menos' eficazes denotaram menor elaboração do conteúdo e se restringiram à definição de objetivos mais elementares, parecendo resultar das expectativas sobre as atitudes menos favoráveis dos alunos face à matéria, haja vista a associação negativa estabelecida entre a frequência de pensamentos nas categorias 'clima' e 'conteúdo' e 'clima' e 'objetivos'.**

Assim, enquanto os professores 'mais' eficazes demonstraram maior minúcia na elaboração e desenvolvimento dos objetivos e do conteúdo de ensino, os 'menos' eficazes planejaram referindo quase que literalmente as fases do salto a desenvolver e, nas aulas, demonstraram menor preocupação com o desenvolvimento dos elementos mais críticos do gesto. A menor frequência de objetivos, bem como a sua formulação em nível mais elementar pelos professores 'menos' eficazes no planejamento denuncia uma maior preocupação com a atmosfera em que decorreria as aulas, que propriamente com o aprimoramento da aprendizagem.

Instrução. Muito embora a frequência global de pensamentos e decisões não pareça indicar diferenças significativas, no que respeita às variáveis com relevo na dimensão instrucional, a diferença é mais elevada e favorável aos professores 'mais' eficazes, corroborando a literatura quando refere que estes mobilizam maior número de constructos durante o planejamento (Housner & Griffey, 1985; Griffey & Housner, 1991; Januário, 1996).

Na categoria 'instrução', em média, **os professores 'mais' eficazes formularam mais de o dobro de decisões, quando comparado com os valores correspondentes dos professores 'menos' eficazes.** O teor qualitativo das proposições revela, em maior grau, a mobilização de informações relacionadas com a apresentação da informação e formas de gestão das tarefas, demonstração, apoio pedagógico, dentre os quais o *feedback* e, portanto, se mostraram mais comprometidos em proporcionar meios e condições para facilitar o alcance das metas de aprendizagem aos alunos. Muito embora o teor qualitativo das informações não tenha diferido substantivamente, os professores 'mais' eficazes se diferenciaram pela diversificação das propostas.

Outra vez, a frequência de pensamentos e decisões relativas ao 'clima' aparecem negativamente associados a uma variável da dimensão instrucional. Os pensamentos em instrução parecem, ainda, se associar com as decisões relativas às estratégias de ensino. Deste modo, **os professores que ajuizaram as decisões de planejamento embasados mais nas características afetivas dos alunos, característica predominante na classe de menor eficácia mobilizaram, em menor grau, constructos relativos à instrução.** O estado psicológico dos alunos face às atividades de salto em altura constituiu outra preocupação latente entre os professores da classe 'menos' eficaz. Possivelmente, o menor ganho de aprendizagem verificado nesta classe, pode se dever ao fato destes professores terem optado por uma estratégia menos diretiva, priorizando a participação e a satisfação dos alunos nas aulas, sobrevalorizando o aspecto lúdico nas aulas e, assim, circunscrevendo as decisões de maior valor acadêmico, como foi o caso das decisões nas categorias 'conteúdo', 'estratégias' e 'instrução', nas quais freqüentemente apresentaram menor valor.

Diferenciação do ensino. Embora a diferenciação do ensino não constitua uma abordagem nova, só mais recentemente tem merecido destaque, face à democratização do acesso escolar ou à integração de alunos com necessidades educativas especiais, fato que contribuiu para amplificar a visão das diferenças individuais existentes entre os estudantes.

Gregory & Chapman (2002) e Tomlinson (2001) enfatizam que o ensino diferenciado é antecedido pela assumpção de uma nova filosofia educativa baseada na tomada de consciência sobre as diferenças existentes entre os estudantes e a concepção de que estas diferenças são naturais e estão presentes mesmo nas

classes que se possam conceber com mais homogêneas, i.e., a homogeneidade não existe em se tratando de ensino e aprendizagem. Portanto, a adoção metodológica do ensino diferenciado demanda uma concepção e uma atitude pessoal do professor face às diferenças, mais do que o municiamento de contextos e situações de ensino-aprendizagem prontas a utilizar.

Tivemos oportunidade de perceber este conceito ao depararmos com as justificativas apresentadas pelos professores estudados. A consistência dos enunciados apresentados pelos professores nos dois momentos de inquirição parece ter dependido, sobretudo, da atitude demonstrada, *a priori*, na entrevista de aprofundamento, principalmente, pelo fato deste momento ter sido menos formal, mediante o qual procuramos conhecer mais a fundo as concepções e crenças através dos quais os professores legitimavam a prática docente. Desse modo, **os professores que manifestaram maior sensibilidade às diferenças foram, efetivamente, aqueles que planejaram e implementaram o ensino com a preocupação de adequá-lo às necessidades dos alunos.** Ainda assim, os professores que o fizeram, recorreram a estratégias de diferenciação mínima, seja para não transmitir à classe baixas ou altas expectativas sobre a aptidão de certos alunos, seja pelo temor de perder o controle da classe, caso optassem por estratégias de diferenciação mais agudas. Sobre a diferenciação pedagógica, como já tivemos oportunidade de referir, trata-se de um conceito de difícil implementação, na medida em que o sistema educativo carece da necessária flexibilidade para acomodar a implementação de propostas pedagógicas desta natureza, bem como os profissionais carecem de tempo, condições e, sobretudo, do mínimo de formação para tal empreendimento, não obstante tais experiências sejam únicas e demandem um processo de aprendizagem contínua.

Os fatores que se colocam, de imediato, como maiores obstáculos à diferenciação pedagógica, aparecem associados ao sentimento de incapacidade para gerir diferentes contextos de aprendizagem, a fim de manter um controle aceitável sobre o comportamento dos alunos e estabelecer um clima profícuo em que todos os alunos se sintam incluídos. Estes são fatores com os quais o professor já se depara no dia-a-dia do ensino e que lhe exige medidas constantes. No entanto, face às declarações dos professores, o maior problema que parecem considerar se refere à reação dos próprios alunos quando percebem tratamentos diferenciados, quer para com os alunos com maior dificuldade quer para os de maior habilidade, principalmente num contexto visível e

‘externalizado’ como são as aulas de educação física.

Faz-se notar o cuidado e o desejo, simultaneamente, de proporcionar as condições apropriadas de ensino, evitando constranger ou discriminar os alunos menos dotados, ou desmotivar os mais dotados mas, possivelmente, uma conjunção de fatores (condições materiais de trabalho, tempo e *status* da disciplina no currículo ou atitudes menos favoráveis do aluno face à exposição das diferenças), somados ao baixo sentimento de auto-eficácia para reduzir e simplificar a complexidade desta realidade, conduz os sujeitos, na sua idiossincrasia, a privilegiar uma postura menos vanguardista e mais econômica e confortável (para ele próprio), refletida na adoção de procedimentos “elásticos”, mediante os quais planeja o ensino para “um aluno médio” (Pimentel, 1993), para depois intervir para remediar, quer a frustração de uns quer a desmotivação de outros.

3. Procedimentos de Interação Pedagógica

Explicitação e justificação do objetivo de aprendizagem. A implementação destes procedimentos na fase interativa de ensino pareceu estar mais associada à assumpção de sua importância e ao reconhecimento do recurso como rotina de ensino, que à ação operacional de definição e explicitação dos critérios de êxito durante o planejamento de ensino, mais especificamente, do plano de aula. Isto se coloca, pelo fato da implementação deste procedimento denotar maior correspondência com a atitude comunicada pelos professores na entrevista de aprofundamento, que com o efetivo estabelecimento de critérios, quando da definição dos objetivos de ensino.

Não obstante os professores ‘mais’ eficazes terem recorrido com maior frequência à explicitação e justificação dos objetivos na fase interativa de ensino, a sua adoção como *modus operandi* foi, em geral, mais consistente quando conscientemente assumida como procedimento de rotina, enquanto valiosa estratégia instrucional, independente da classe de eficácia em que tenham se verificado estes eventos. Por outro lado, a clara definição destes critérios nos objetivos propostos para a lição, nem sempre garantiu a sua explicitação formal aos alunos, ainda que as atividades se desenvolvessem de modo coerente com as metas estabelecidas.

Nem sempre é observada uma correspondência direta entre a eficácia e a coerência relativamente à conexão entre pensamento e ação, i.e., entre os pensamentos, o planejamento e os procedimentos de instrução relativos à

comunicação e justificação de objetivos. Assim, nem todos os professores da classe de maior eficácia apresentaram, necessariamente, maior coerência entre pensamento e ação.

Em alguns casos, observamos uma atitude claramente intencional. Mas, em outros casos, a simples experiência e tempo de ensino por parte de professores mais experimentados favorece a ocorrência de procedimentos rotinizados, em que uma parte destes comportamentos pode não ter por origem, propriamente, uma concepção ou uma atitude claramente intencional e deliberada. No entanto, esta coerência entre processos de pensamento e procedimentos parece-nos ser maior entre os professores 'mais' eficazes.

Em geral, **os professores que explicitaram os objetivos, também os justificaram, reforçando a conclusão de se tratar de um procedimento rotinizado e, neste estudo, mais saliente entre os mais eficazes. A associação entre os procedimentos de justificação de objetivos com os pensamentos e decisões didáticas de plano de aula, nomeadamente nas categorias 'instrução' e 'estratégia' são coerentes, na medida em que grande parte destas decisões estão vinculadas ao esclarecimento dos alunos sobre as metas de aprendizagem perseguidas.** Em Onofre (2000), os alunos acusaram o impacto das intervenções pedagógicas promovidas pelos professores com elevado sentimento de eficácia, quando revelaram distinguir a clareza das informações proporcionadas e o seu efeito sobre a mobilização cognitiva e a elucidação sobre as tarefas de aprendizagem.

Gestão do tempo de aula. Embora não se faça notar diferenças estatisticamente significativas entre as classes de eficácia no que respeita à gestão do tempo de aula (exceto na categoria 'outros'), alguns indícios nos levam a concluir por uma gestão mais acurada face às condições de ensino proporcionadas por alguns professores 'mais' eficazes.

Apesar de, à partida, disporem de menor tempo total de ensino, **os professores 'mais' eficazes conseguiram converter o tempo útil de aula em mais tempo e oportunidades de prática específica para os alunos, respondendo também por menor dispêndio de tempo em tarefas não específicas.**

Muito embora não se notem diferenças substantivas no tempo de gestão da dimensão organizacional do ensino, há que se levar em consideração que **a promoção de contextos de ensino mais diversificados evidenciados nas aulas**

de três professores mais eficazes, não repercutiu em diferenças significativas no tempo despendido em ‘organização’ e ‘classe organiza-se’, principalmente, considerando que o contexto de ensino proporcionado pelos professores ‘menos’ eficazes foi altamente massivo onde, em geral, estes professores recorreram apenas a um tipo de formação durante todo o período de prática específica.

Da mesma forma, a instrução bem mais ativa dos professores ‘mais’ eficazes, atestada pela formulação de quase o dobro de *feedback*, não repercutiu na dilatação substantiva do tempo despendido em instrução, comparado com o perfil instrucional dos professores ‘menos’ eficazes.

A única diferença substantiva que se faz notar, ocorreu na categoria ‘outros’, com os professores ‘menos’ eficazes despendendo mais que o dobro do tempo e se envolvendo mais freqüentemente com eventos desta natureza. Rememore-se que esta dimensão inclui os procedimentos docentes relacionados com o controle disciplinar da classe. **A gestão da disciplina parece ter contribuído para diferenciar as classes de professores, uma vez que estas ocorrências parecem se associar, de forma positiva e consistente, com a freqüência total de intervenções disciplinares e afetividade negativa (total e dirigida ao comportamento dos alunos), de magnitude mais elevada entre os professores ‘menos’ eficazes. A consistência se faz notar, também, em relação aos pensamentos e decisões didáticas pré-interativas relacionadas a ‘clima’ denotando, já à partida, a preocupação dos professores ‘menos’ eficazes com a gestão e negociação das formas de participação nas atividades.**

Diferenciação do ensino. A operacionalização dos procedimentos de diferenciação do ensino também se mostrou coerente com os intentos comunicados nas distintas fases do planejamento. Este fato nos leva a ratificar as conclusões apresentadas anteriormente comentando-as, no entanto, em função do perfil interativo dos professores. Nos parece mais adequado utilizar o termo ‘diferenciação pedagógica’ para caracterizar esta dimensão estudada, porquanto o procedimento empregado pela quase totalidade dos professores (à exceção de Carla), não incidiu na implementação de contextos diferenciados de ensino, mas foram concretizados, maioritariamente, mediante a assumpção de condutas na esfera interativa e relacional.

Assim, como foi recorrente no planejamento, os professores ‘mais’ eficazes apresentaram valores mais elevados no que respeita ao objetivo de adequar as

condições de ensino às capacidades e necessidades dos alunos. No entanto, **o processo de diferenciação se fez notar mais no âmbito das relações estabelecidas durante a relação pedagógica, na medida que os procedimentos diferenciadores remeteram ao apoio pedagógico em contextos indiferenciados de ensino. Assim, o recurso ao *feedback* acadêmico, a prioridade de supervisão, a intensificação da prática para alguns alunos, quer em tempo ou repetições, e o maior acompanhamento dos alunos alvo, constituíram o principal recurso utilizado pelos professores mais e menos eficazes (estes últimos, quando diferenciaram), visando suportar de modo mais substantivo as consecuições dos discentes.** As situações mais explícitas de diferenciação do ensino foram notadas nas aulas de Carla, pois esta professora, em duas das três aulas, investiu no desenvolvimento de contextos de ensino diferenciados, nos quais o critério de êxito foi momentaneamente adaptado às capacidades particulares dos grupos de alunos.

Face às alternativas de diferenciação investigadas, conclui-se que, **mesmo na classe de maior eficácia, em geral, predominou a opção pelo modelo diferenciador mais elementar, escolha que, sensivelmente, denuncia o autocondicionamento dos professores frente à incerteza sobre a própria competência para gerir ambientes que demandam medidas de organização e gestão mais complexas.** Embora não se descarte o apoio pedagógico como uma das formas de suporte à aprendizagem, o modelo de diferenciação pedagógica de vanguarda preconiza o ensino 'pró-ativo' (*proactive teaching*) (Tomlinson, 2001), mediante o qual professores e alunos são vistos como agentes ativos no processo ensino-aprendizagem. Cabe ao professor conhecer com acurácia as necessidades dos alunos e os canais e estratégias através dos quais potencialmente concretizam as aprendizagens para, deste modo, se antecipar no planeamento e implementação de meios diversificados que conduzam os alunos de modo seguro às aprendizagens. Aos alunos cabe, conjuntamente, a participação ativa no processo, o cooperativismo (com professores e colegas de classe) e a responsabilidade de se imbuírem na busca pelo conhecimento (Tomlinson & Allan, 2000; Tomlinson, 2001; Gregory & Chapman, 2002).

Ainda que, em geral, os professores reconheçam, se sensibilizem, ou mesmo se aflijam quanto ao modo mais adequado de conceber, se posicionar e intervir face às diferenças evidenciadas no interior de suas classes, parece haver um longo caminho a percorrer, no sentido de termos efetivamente implementado um modelo

de ensino que, literalmente, encontre as necessidades do alunado, não só na educação física, mas no ensino em geral. A verdadeira instrução diferenciada ultrapassa o senso de distinção do nível de aprendizagem dos alunos e a simples remediação normalizadora. Para além disso, valoriza todo o potencial de aprendizagem do aluno, estabelecendo múltiplos canais de comunicação e variadas formas de intervenção, na busca por vias instrucionais que melhor se adeque ao estilo de aprendizagem do aluno e permita-lhe as condições ideais de consecução e desenvolvimento. Por isso, a “aventura” da diferenciação pedagógica, não raro, representa a concretização permanente de novos aprendizados também para os professores, na medida que nenhum desenho de ensino se aplicará plenamente a outra classe pois, os alunos, a classe, o contexto, a realidade e, mesmo, o professor serão sempre agentes únicos daquela história.

Feedback acadêmico. Pelo fato do *feedback* ser considerado um elemento chave no ensino, a análise desta dimensão instrucional foi altamente profícua, na medida em que os resultados encontrados nesta investigação confirmam as alusões da literatura quando ressalta as relações positivas desta componente instrucional com a eficácia do ensino.

Foi notável a correspondência positiva observada entre o grau de eficácia caracterizadora das classes de professores e a magnitude de ocorrência desta variável, em categorias relevadas na literatura pela associação com o ensino de qualidade.

A análise multidimensional permitiu caracterizar quantitativa e qualitativamente o *feedback* acadêmico, distinguindo de modo significativo o perfil de instrução dos professores das duas classes de eficácia. **Os professores ‘mais’ eficazes desenvolveram o ensino de forma mais ativa, tendo sido determinante a maior freqüência de interações estabelecidas com os alunos, no sentido de prover-lhes informação sobre as suas realizações, bem como a repartição mais equânime deste tipo de apoio pedagógico.** Este resultado é suportado pela literatura, quando refere à relação positiva entre a quantidade de apoio fornecido ao aluno e as consecuições discentes (De Knop, 1983; Piéron, 1999; Moreno & Carreiro da Costa, 2001), bem como quando associa, embora nem sempre com significância estatística, a expressão desta variável com as classes de professores ‘mais’ eficazes (Piéron & Piron, 1981; Yerg & Tward, 1982; Phillips & Carlisle, 1983).

Além do caráter informativo, foi flagrante a forma como **os professores ‘mais’ eficazes recorreram ao *feedback* para aumentar o envolvimento do**

aluno no processo educativo e conscientizá-lo sobre a sua responsabilidade na aquisição da aprendizagem. Este recurso se mostrou eficaz, principalmente na interação estabelecida com os alunos mais e menos hábeis, haja vista o modo particular como estes alunos interpretam e reagem às exigências impostas pelas tarefas. Este procedimento é enfaticamente ressaltado na literatura por fomentar um ambiente educativo mais produtivo. No estudo realizado por Onofre (2000) os alunos denotaram perceber essa responsabilização através das intervenções de *feedback*.

A caracterização multidimensional das informações proporcionadas distingue as duas classes de eficácia. Enquanto **as informações veiculadas pelos professores ‘mais’ eficazes foram, eminentemente, prescritivas, específicas e neutrais, os professores ‘menos’ eficazes foram, essencialmente, mais avaliativos, menos específicos e, conquanto se note maior proporção de *feedback* neutro em ambas as classes, a classe dos professores ‘mais’ eficazes apresenta, em proporção, um valor mais elevado, enquanto o *feedback* aprovador é, em proporção, mais valorizado pela classe dos ‘menos’ eficazes.** Desse modo, os professores ‘mais’ eficazes denotaram maior critério na instrução fornecida aos alunos (mais conscienciosos e precisos quanto à informação transmitida), enquanto os professores ‘menos’ eficazes pareceram valorizar e recorrer ao *feedback*, mais como um recurso para a motivação e gestão do clima e para a participação (manutenção) do aluno nas atividades.

A diferença de critério na veiculação das instruções parece ser evidente, face à magnitude do *feedback* ‘prescritivo’ e ‘avaliativo’ que caracterizou a intervenção dos professores de ambas as classes de eficácia. Piéron (1999, 1988) refere a antítese existente entre estas duas categorias, classificando os enunciados avaliativos no nível mais inferior na hierarquia desta dimensão, por considerá-la de pouca valia em termos das informações que transporta. Contrariamente, o *feedback* ‘prescritivo’ estaria em um nível superior da hierarquia, pois resulta do processo decisional do professor, baseado na análise, diagnose da prestação e prescrição do critério de realização, transportando informação que auxilia o aluno a buscar a mestria.

Disciplina e demonstração de afetividade. Embora seja relativa a relação entre a gestão da disciplina e do clima emocional nas aulas, não raro, os professores as interpretam como ações integradas na mesma dimensão (Brophy & Good, 1986; Siedentop, 1998; Onofre, 2000). A indistinção destas dimensões pode influenciar o modo como o professor concebe e implementa o ensino. Entretanto,

cada uma delas pode influenciar o processo de ensino, com conseqüências para o seu produto.

Com efeito, a reunião das duas dimensões nesta conclusão, se deve ao fato de pretendermos sintetizar o comportamento dos professores, face ao perfil de planejamento observado.

A caracterização das variáveis destas dimensões parece refletir as diferenças observadas no perfil de pré-interativo dos professores, em função das classes de eficácia. Com exceção de Cláudio, que se regozijava com a capacidade de controle dos alunos, o restante dos professores 'menos' eficazes investiram na implementação de um ambiente menos restritivo esperando, assim, atrair os alunos à efetiva participação nas atividades. Esta estratégia não pareceu render os resultados esperados, na medida em que nas aulas destas turmas se verificou, substantivamente, a maior freqüência de intervenções disciplinares e maior proporção de intervenções coercivas, bem como, relativamente às interações de caráter afetivo, se verificou a maior freqüência de interações negativas e maior proporção de interações negativas individuais e críticas ao comportamento dos alunos.

A previsão de um ambiente controlado e orientado para a mestria do conteúdo se mostrou mais coerente com as intenções dos professores 'mais' eficazes, haja vista a pronunciada diferença verificada em categorias da dimensão instrucional (*feedback* acadêmico) e menor expressão dos valores verificados na esfera disciplinar, principalmente, em categorias consideradas detratórias do clima nas aulas, além da melhor gestão das interações afetivas. Estes professores foram minimamente coercivos e individualizaram as intervenções disciplinares, enquanto maximizaram as interações positivas individuais e relativas ao desempenho (note-se, apesar da neutralidade do *feedback*).

Deste modo, parece lógico afirmar que **as ações implementadas pelos professores 'mais' eficazes, relativamente à dimensão disciplinar e clima, se mostraram mais profícuas e apropriadas a um ambiente de ensino comprometido com o domínio efetivo do conteúdo pelo aluno, mediante o qual se observou a gestão menos coerciva do comportamento, a preocupação em não irradiar para a turma o desagrado com comportamentos inapropriados isolados de alguns alunos e a promoção de interações positivas criteriosas, relativamente ao desempenho do aluno.**

De outro modo, **a análise do perfil interativo das aulas desenvolvidas pelos professores ‘menos’ eficazes, no que respeitou a disciplina e clima, sugeriu a necessidade destes professores intervirem, mais amiúde, no sentido de controlar ou reconduzir os alunos ao comportamento apropriado tendo, para isso, que recorrer mais freqüentemente e de forma mais aguda às intervenções disciplinares, as quais indiciam um ambiente pouco atrativo para os alunos, fazendo prever (ou constatando) a diminuição dos níveis de empenhamento cognitivo e motor nas aulas.** Ademais, num contexto em que se notem ampliadas as relações afetivas de caráter negativo pode denotar, para o aluno, um ambiente menos aprazível, arrefecendo o seu estado motivacional, a sua voluntariedade e induzindo atitudes negativas face ao conteúdo e ao professor induzindo, assim, um clima pouco propício para a concretização das aprendizagens.

Muito embora deva ser relativizada qualquer relação que se pretenda estabelecer entre as dimensões disciplina e clima e o desempenho acadêmico, de fato, estas condições não se mostram adequadas a um ambiente educativo que preze a mudança de comportamento através da mestria.

Conseqüentemente, o ensino refletiu os processos antecipados no planeamento, bem como a perspectiva pedagógica manifestada pelos professores, em função das crenças associadas ao desenvolvimento do conteúdo e às condições de aprendizagem promovidas na classe.

CAPÍTULO X

Processos Mediadores do Aluno

Neste capítulo, dedicado à conclusão dos resultados referentes aos alunos, destacamos as características associadas às classes de gênero, idade, maior e menor progresso acadêmico e alta e baixa percepção de habilidade.

1. A Percepção e o Desempenho dos Rapazes e das Garotas

A característica pessoal que significativamente aparece associada ao gênero e a única que polariza os rapazes e as garotas, diz respeito ao envolvimento dos alunos em atividades físicas extracurriculares. Suportando as conclusões de outros estudos, **os rapazes se caracterizaram positivamente pelo envolvimento em atividades físicas que extrapolavam o âmbito escolar, indiciando a adoção de um estilo de vida mais ativo. Contrariamente, as garotas se caracterizaram por referirem não praticar atividade física, além daquelas realizadas na escola.** Estes resultados são compatíveis com a caracterização global da amostra, na qual as alunas do gênero feminino, além de majoritariamente se declararem não praticantes, quando o fazem, aparecem associadas à menor frequência de envolvimento nestas atividades.

A análise das percepções dos rapazes e das garotas mostra não haver, propriamente, uma polarização no sentido que conferiram aos procedimentos de ensino nas aulas de educação física, quer no que respeita aos procedimentos habituais do professor quer nos procedimentos efetivamente implementados na unidade de ensino. A distinção entre a percepção dos sujeitos está na diferença de foco em eventos sobre os quais direcionaram a atenção e na profundidade com que interpretaram estes eventos durante as aulas.

As meninas demonstraram possuir uma visão compatível com a externalidade dos eventos ocorridos nas aulas, ao perceber que o ensino decorreu em um contexto indiferenciado, principalmente, no que diz respeito à proposição das tarefas de aprendizagem. Esta percepção se mostra plenamente compatível com a observação de como transcorreram a maioria das aulas na unidade de ensino.

Já os garotos parecem associar a competência dos companheiros de classe menos habilidosos, relativamente ao alcance das metas de aprendizagem, ao fato de depreenderem que os professores, freqüentemente, procedem à adaptação do critério de êxito das tarefas visando possibilitar àqueles alunos o alcance das metas de aprendizagem. Embora, na totalidade, os professores deste estudo não tenham planejado objetivos diferenciados, não raro,

recorreram a este procedimento para atenuar a tensão que se estabelece, quando as atividades não se mostram adaptadas ao nível de competência dos alunos, fato, em geral, observado em relação aos alunos menos habilidosos. A orientação para o ego, característica ressaltada na literatura como uma postura adotada mais freqüentemente pelo gênero masculino, possivelmente habilitaria os alunos para uma melhor percepção destas nuances no processo educativo. Entretanto esta seria, ainda, uma questão a confirmar.

Apesar de raríssimas vezes se ter verificado ambientes diferenciados por tarefas como recurso de ensino adotado pelos professores, **uma parcela significativa de alunos do gênero masculino percebeu gozar de um status especial junto aos professores quando, de modo consistente nos dois momentos da inquirição, perceberam ter sido alvo de tarefas diferenciadas.** Muito embora isso seja suportado pela teoria, não identificamos contextos que pudessem explicar esta característica dos garotos. Caso se tratasse do desenvolvimento de atividades de outra natureza, por exemplo, os esportes coletivos, poderíamos depreender que a simples atribuição de funções em um jogo, pudesse ser interpretada pelo aluno como uma tarefa diferenciada. Entretanto, neste estudo foram raros os contextos que davam margem a esta possibilidade.

A atitude negativa das garotas face ao conteúdo parece sugerir a estereotipia da atividade, em vista de consistir de uma atividade vigorosa e altamente classificatória, ao que a literatura freqüentemente refere ser pouco agradável para o gênero feminino. Foi comum nas aulas da unidade de ensino, as garotas alcançarem prestações qualitativa e quantitativamente superiores aos rapazes (principalmente nas turmas mais jovens) mas, independente disso, muitas se mostraram acanhadas em realizar a atividade, sendo flagrante o seu desconforto perante a prática do salto. Outra possibilidade a ser considerada, refere-se ao fato das aulas de educação física, correntemente abrangerem as modalidades coletivas, pelas quais as garotas poderiam ter preferência.

Talvez, por perceber a atitude das garotas face ao conteúdo, os professores tenham se imbuído em endereçar-lhes, com maior freqüência, doses substanciais de estímulo e incentivo mediante o recurso a interações positivas. **As garotas foram caracterizadas por receber menor taxa de interações negativas e um valor mais elevado de interações positivas.**

As meninas parecem ter uma conduta mais apropriada nas aulas, haja vista terem sido alvo de menor quantidade de intervenções disciplinares nas

aulas, quer em relação à amostra quer em relação às turmas das quais faziam parte. Esta evidência pode sugerir que as meninas, apesar de uma atitude menos favorável em relação ao conteúdo, ainda assim, respeitaram mais as regras estabelecidas na classe e seguiram os direcionamentos propostos pelos professores, se envolvendo menos em comportamentos inapropriados durante as aulas.

2. Percepção e Desempenho dos Alunos por Faixa Etária

Poucas variáveis caracterizaram as classes de idade. Assim, pouco se pôde depreender sobre as variáveis caracterizadoras dos alunos, em função da idade.

Entre os alunos mais jovens, a disciplina aparece como um fator a caracterizá-los nos dois momentos da inquirição. Em geral as turmas mais jovens exigem maior controle por parte do professor (Tiba, 1996) e, sendo as intervenções breves e, em geral, se concentrarem sobre poucos alunos (Piéron, 1998), pouco se pode depreender a respeito da influência das intervenções disciplinares sobre a percepção da generalidade dos alunos.

Neste estudo, **as ações de controle promovidas pelos professores pode ter influenciado a percepção dos alunos mais jovens, haja vista estes terem percebido negativamente as expectativas docentes quanto à disciplina nas aulas da unidade de ensino.** Esta classe foi, ainda, caracterizada pela menor frequência de interações positivas, tendo em conta os resultados verificados em toda a amostra.

Tiba (1996) afirma que as alterações de comportamento nesta etapa de desenvolvimento, ao que denomina de “*distúrbios normóticos*” (p. 124), exigem o controle do professor, sob o risco de comprometer o desenvolvimento da lição. De fato, a transição do ensino primário para o grau posterior de ensino, exige habilidade do professor em condicionar o comportamento dos alunos cuidando, no entanto, de preservar uma atmosfera motivante para o aluno.

Os alunos da classe intermediária composta por indivíduos entre os 13 e 15 anos, em geral, comunicaram percepções que indiciam uma visão positiva, à luz da teoria. Entretanto, quase a totalidade das variáveis caracterizadoras dizia respeito ao desenvolvimento habitual da disciplina, antes que tivesse lugar o desenvolvimento deste estudo. **Estes alunos perceberam os objetivos dos professores orientados para a aprendizagem e as expectativas positivas em relação ao nível de habilidade da turma, além de perceberem como bastante freqüente o**

apoio pedagógico aos alunos com dificuldade de aprendizagem (não necessariamente os menos hábeis). O único senão, e relativamente à unidade de ensino, foi a percepção de que os professores enunciaram mais críticas que elogios ao desempenho dos alunos menos hábeis.

Face à característica do conteúdo da unidade de ensino e às características contrastantes dos alunos, não surpreendeu a polarização dos resultados concernentes ao desempenho quantitativo entre as classes etárias extremas, com **os alunos mais jovens (11 a 13 anos) e os de idade mais avançada (15 a 18 anos) sendo caracterizados pelos menores e maiores escores quantitativos no pré e pós-teste, respectivamente.**

3. Caracterização dos Alunos por Classes de Progresso

Ficou evidente que os alunos das classes de maior e menor progresso tenham se distribuído, respectivamente, pelas turmas dos professores ‘mais’ e ‘menos’ eficazes. Isto se confirmou ao constataremos cerca de 70% dos alunos de maior progresso, sendo oriundos das turmas de professores mais eficazes e, 80% dos alunos de menor progresso, das turmas de professores menos eficazes.

Classe de alunos de menor progresso. Face à atribuição de habilidade pelos professores, este grupo reuniu cerca de um terço de alunos considerados mais habilidosos. Isto nos sugere a ocorrência de um oportuno enviezamento, na medida em que possibilitou, face à externalização das percepções pessoais dos alunos, inferir algumas conclusões que nos pareceram dignas de destaque.

A teoria sugere que o auto-relato dos alunos pode suportar uma avaliação consistente do processo ensino-aprendizagem, face às crenças e concepções dos alunos e das suas condições de aprendizagem. Entretanto, são relativamente pouco frequentes os estudos comprometidos com a análise da propriedade dos critérios utilizados pelos alunos, para asseverar a própria competência.

Alguns estudos sugerem ser fiável o julgamento dos professores sobre o nível de competência dos alunos (Martine, 1980; Karper & Martinek 1982; Martinek & Griffith, 1994). Além disso, outros estudos mostram que os alunos mais habilidosos tendem, de modo coerente, a relatar elevado sentimento de competência. Neste estudo, **apesar da significativa presença de alunos considerados mais habilidosos pelos professores nesta classe, isto não refletiu, direta e significativamente, em relatos de alta competência percebida, sugerindo a**

possibilidade destes alunos terem avaliado coerentemente as próprias prestações, na unidade de ensino.

Outro resultado que parece ser sugestivo e merecedor de destaque neste estudo, foi a possibilidade de associação entre resultados dos alunos de menor progresso e os contextos de ensino promovidos pelos professores ‘mais’ e ‘menos’ eficazes. Foi significativo o quantitativo de alunos a relatar, nos dois momentos de inquirição, o elevado empenhamento motor nas aulas, parecendo indicar um nível desejável de voluntarismo para o desempenho das tarefas propostas. No entanto, **o baixo desempenho dos alunos de menor progresso poderia ser explicado pela exposição às condições inapropriadas e/ou insuficientemente planejadas e operacionalizadas ao nível do ensino, uma vez que, apesar do nível de prontidão comunicado por estes alunos, isto não influenciou, na mesma medida, a concretização das aprendizagens na unidade de ensino.** Em relação à parcela de alunos mais hábeis presentes neste grupo, face à qualidade das execuções verificadas à partida, o apoio pedagógico fornecido pelos professores pode não ter sido suficiente para o aprimoramento das realizações. Ainda que não tenhamos constatado diferenças significativas ao nível do *feedback* académico, a tendência dos professores centrarem o ensino em alunos hipoteticamente medianos, apoiando pontualmente os menos hábeis (Pimentel, 1993; Januário, 1996; Piéron, 1998; 1988), pode ter influenciado a qualidade da atenção e, conseqüentemente, as informações fornecidas aos mais hábeis pois, *a priori*, entendem que estes alunos já possuem um domínio razoável do conteúdo. Por outro lado, tendo em vista a maioria dos alunos serem oriundos de turmas nas quais se verificaram a menor eficácia de ensino, a hesitação dos professores quanto à reação dos alunos face ao conteúdo, pode os ter induzido a promover atividades pouco precisas às necessidades e à atitude disponente dos alunos.

Outro resultado caracterizador deste grupo, parece suportar a análise procedida no âmbito dos professores. Uma parcela dos alunos desta classe percebeu os professores pouco preocupados com a disciplina e ‘às vezes’ imbuídos em valorizar a atmosfera lúdica no ensino. Isto indicia a percepção, por parte dos alunos, de ambientes bastante semelhantes àqueles protagonizados pela maioria dos professores ‘menos’ eficazes, onde a condescendência promove a frouxidão no controle do ensino, desviando-o de uma orientação direcionada, enfaticamente, para a aprendizagem.

Classe de alunos de maior progresso. Igualmente ao que verificamos na classe de menor progresso, também na classe de maior progresso se verificou um enviezamento, constatado pela presença de alunos considerados menos habilidosos pelos professores. Isto não foi surpresa, na medida em que não foram raros os casos em que estes alunos alcançaram desempenho acima das expectativas que lhes eram imputadas.

No entanto, na análise desta classe se faz perceber maior influência dos alunos mais hábeis, fato que não se verificou, de forma inversa, na análise da classe anterior. Apesar dos menos hábeis serem minoria nesta classe, denotam percepções consistentes.

Embora os resultados reflitam as percepções pessoais de uma minoria, ainda assim foi significativa nesta classe. **As percepções negativas relativas à própria competência, ao conteúdo e ao empenhamento motor, denunciam quão sólidas, latentes e resistentes podem ser as crenças dos alunos com menor percepção de habilidade, indicando a necessidade de se tornar mais freqüente as oportunidades de sucesso caso se pretenda alterar o perfil psicológico (constructos atitudinais e comportamentais) e cognitivo (capacidades metacognitivas) destes alunos.** São sólidas, porquanto são robustas, consistentes e tomam forma na personalidade do indivíduo, externalizadas através de atitudes; latentes porque, embora reveladas pelas lentes da ciência são, de certa forma, escondidas pelos sujeitos enquanto seres membros de uma sociedade; e resistentes, porquanto conserva a sua ação, apesar dos esforços para alterá-las, podendo subsistir ou radicar no indivíduo por toda a vida.

A freqüência com que a compensação pedagógica, como procedimento particular à diferenciação mínima do ensino (principalmente mediante o *feedback*), apareceu caracterizadora na classe de maior progresso, indicia a coerência da percepção dos alunos, face aos contextos de aprendizagem observados no estudo. Entretanto, não sendo um objetivo de pesquisa inicial, a sua referência neste capítulo deve ser interpretada apenas como a indicação de um caminho a explorar.

4. Caracterização dos Alunos por Classes de Competência Percebida

Alunos com baixa habilidade percebida. **A avaliação dos professores foi bastante consistente considerando, em geral, ter coincidido com a percepção comunicada pelos alunos.** Apesar disso, por um lado, identificamos percepções pessoais coerentes com o desempenho acadêmico e, por outro, as percepções

negativas nem sempre coincidiram com o desempenho, quando este foi classificado em uma categoria superior àquela que seria suposto como rendimento característico da classe. Face à última situação, poderíamos apelar à teoria das expectativas e explicar as percepções discentes como consequência das expectativas formuladas pelos professores e transmitidas na relação pedagógica (Martinek, 1981;1988). Optamos por não fazê-lo pois, além de não ter sido plenamente consistente esta relação na amostra considerada, a inferência sobre a causa e efeito desta relação é complexa, na medida em que se torna difícil determinar o elemento causador da percepção discente.

No entanto, assinala-se que em estudo conduzido por Henrique & Januário (2003), com recurso à amostra ampliada deste estudo, e utilizando a avaliação do professor como referência para a seleção dos alunos por grupo de habilidade, o efeito pigmalão pareceu mais evidente, na medida em que mais de metade dos alunos comunicaram percepções mais coerentes com as expectativas docentes, que com o desempenho na unidade de ensino.

Em alguns casos, nota-se a caracterização de variáveis em mais de uma modalidade. Isto se explica, pelo fato de alguns alunos, apesar de comunicarem baixa habilidade percebida, apresentaram desempenho correspondente à classe intermediária, havendo inconsistência do auto-relato, muito embora não se exclua a possibilidade dos alunos se constrangerem em comunicar as percepções em um nível extremamente negativo. Entretanto, os resultados denotam, claramente, a existência de um conjunto de alunos bastante consistentes no relato produzido nos dois momentos de inquirição sugerindo, mesmo, a possibilidade destes alunos denotarem um sólido sentimento de incapacidade (*learned helplessness*), face à exigência da disciplina. Em função disso, esta conclusão se reporta aos resultados que foram consistentes nos dois momentos de inquirição.

As conclusões suportam a teoria, relativamente à coerência das percepções pessoais, principalmente, pela correspondência verificada em distintas dimensões de análise, nomeadamente, as características de contexto dos alunos, atitude face ao conteúdo, percepção de competência, empenho acadêmico, expectativa do professor, procedimento de ensino (apenas na categoria *feedback*) e desempenho acadêmico. Assim, face ao relato nos dois momentos de inquirição, uma parcela significativa dos alunos da classe de baixa habilidade percebida apresentou as seguintes características:

- Eram indivíduos **menos ativos em termos da prática habitual de atividade física**, haja vista não relataram a prática de atividade física extracurricular ou, quando o fizeram, se caracterizaram pela menor frequência de prática;
- Em geral, **foram considerados menos habilidosos pelos professores**;
- **Denotavam uma atitude negativa face ao conteúdo da disciplina**;
- **Informaram um baixo nível de empenhamento motor e, circunstancialmente, de empenhamento cognitivo**;
- **Percebiam poucas vezes experimentar o sucesso nas atividades**;
- **Percebiam baixa a expectativa do professor, relativamente ao próprio nível de habilidade**;
- **Percebiam em um nível intermediário as expectativas dos professores, relativamente ao envolvimento bem sucedido nas atividades**;
- **Percebiam que os alunos menos habilidosos raramente eram alvo de apoio pedagógico do professor** (apesar da classe ter sido caracterizada por níveis médios e elevados de *feedback* acadêmico); e,
- **Auferiram os escores mais baixos de desempenho quantitativo** (menor altura saltada).

Segundo a teoria, alunos e professores podem ter diferentes percepções sobre o mesmo evento de ensino (Piéron, 1998; Lee, 1995). Neste estudo, **apesar de uma parcela significativa dos alunos terem sido alvo de emissão substantiva de *feedback*, ainda assim se sentiram pouco apoiados pelo professor.**

Nas aulas de educação física, a externalização do desempenho permite aos alunos a imediata comparação das prestações. Desse modo, o tipo de conteúdo e a sua forma de condução pode contribuir para esbater ou reforçar o sentimento de competência do aluno. Nesta unidade de ensino, dado o caráter altamente classificatório do salto em altura, é possível que a comparação mútua do desempenho quantitativo auferido nos testes, tenha servido de informação para alguns alunos desta classe formularem as percepções pessoais de competência na unidade de ensino, haja vista a consistência com que se manteve a prestação dos alunos, quer no pré-teste quer no pós-teste.

Alunos com alta habilidade percebida. Escusamos repetir, formalmente, a conclusão sobre a correspondência verificada entre as avaliações dos professores e as percepções pessoais de competência dos alunos, mas ressaltamos a constatação, também, em relação à classe de maior habilidade percebida.

Em conformidade com o procedimento adotado para embasar as conclusões relativas aos alunos com baixa habilidade percebida, de igual modo agimos em relação à classe dos alunos com elevado sentimento de competência. Deste modo, a conclusão se reporta aos resultados que foram consistentes nos dois momentos de inquirição e, por isso, denotam o seguinte perfil:

- Eram indivíduos **mais ativos em termos da prática habitual de atividade física**, haja vista relatarem a prática corrente de atividade física extracurricular;
- Em geral, **foram considerados mais habilidosos pelos professores**;
- **Denotavam uma atitude positiva face ao conteúdo habitual da disciplina**, muito embora nenhuma modalidade tenha caracterizado a atitude face ao salto em altura;
- **Experimentavam, muitas vezes, o sucesso nas atividades**;
- **Percebiam possuir elevada aptidão** para as práticas promovidas na educação física;
- **Percebiam, quase sempre, compreender e alcançar os objetivos** propostos pelo professor;
- **Informaram elevado nível de empenhamento motor**;
- **Percebiam alta a expectativa do professor, relativamente ao próprio nível de habilidade**;
- **Percebiam alta a expectativa do professor, relativamente à aptidão para a disciplina**;
- **Percebiam alta a expectativa do professor, relativamente ao envolvimento com sucesso nas atividades da disciplina**;
- **Percebiam o desempenho mais elogiado, que criticado pelo professor**;
- **Percebiam que raramente eram alvo de tarefas diferenciadas, propostas pelos professores**;
- **Auferiram escores intermédios no pré-teste, elevados no pós-teste e menor número de erros no pré-teste.**

A análise conjunta das percepções pessoais caracterizadoras das classes de habilidade percebida denota a **polarização entre os alunos com baixa e alta percepção de competência**. Isto se faz notar de modo mais significativo no que diz respeito a **características pessoais, atitude face ao conteúdo, empenho acadêmico, expectativas dos professores e, relativamente aos procedimentos de ensino, apenas em relação à percepção das retroações recebidas do professor e, finalmente, a desempenho acadêmico**.

Estes resultados são relativamente consistentes e suportam a teoria dos processos mediadores, confirmando a importância de se considerar as percepções pessoais do aluno enquanto traços psicológicos, na antecipação do seu comportamento em situação de ensino-aprendizagem e, por extensão, do desempenho acadêmico. A reflexão sobre estas variáveis pode auxiliar o professor a adequar as estratégias e comportamentos, visando neutralizar os fatores que induzem às atitudes e aos sentimentos danosos para o ensino-aprendizagem e, principalmente, positivar aqueles que favorecem a aprendizagem do aluno, quer conscientizando-os sobre as próprias capacidades e limitações quer adequando as estratégias e intervenções de ensino às características pessoais diagnosticadas nos alunos.

O caráter extensivo desta parte do estudo cerceou a possibilidade de aprofundar alguns resultados, principalmente, no que respeita à percepção dos alunos sobre os procedimentos de ensino empregados pelos professores. Também, o fato dos professores, em geral, terem recorrido a estratégias de indiferenciação ou diferenciação mínima no decurso da unidade de ensino pode ter, aos olhos dos alunos, igualado os contextos de aprendizagem, limitando a interpretação destes resultados. Ainda assim, isto parece indicar ser mais apropriado analisar a percepção formulada pelo aluno sobre os contextos de ensino, através de técnicas mais invasivas e, preferencialmente, sob a perspectiva ecológica.

Recomendações para a formação dos professores

As recomendações para a formação de professores não se restringem apenas à etapa da formação inicial, pois, algumas possuem implicações para essa etapa, enquanto que outras se mantêm válidas também para a formação continuada e para a didática e prática de ensino nas condições atuais.

Muito embora não se possa afiançar uma relação direta e justa entre o sistema de crenças e as ações de ensino do professor, face aos contextos em que o ensino se desenvolve, neste estudo pareceu haver considerável coerência entre as assumpções pessoais, as decisões de planejamento e as ações de ensino implementadas pelos professores. Isto pode ter implicações para o processo de formação profissional, na medida em que sugere a possibilidade (quando não, a necessidade) de integrar ao processo de formação profissional a intervenção sobre a dimensão cognitiva do futuro professor, no sentido de estimular uma atitude reflexiva sobre as próprias crenças e representações pessoais relativamente ao

ensino e suas finalidades, bem como as consequências destes valores pessoais para a ação pedagógica e, conseqüentemente, para a formação educativa dos alunos.

Este processo pode contribuir para mobilizar e canalizar, positivamente, as assumpções pessoais do indivíduo, influenciando a escolha consciente de estratégias didáticas e pedagógicas orientadas para o ensino de qualidade, *i.e.*, que conduza os alunos ao domínio de aprendizagens significativas, no domínio psicomotor, cognitivo e/ou afetivo.

Associado a este empreendimento, como sugere Januário (1996), a formação profissional deve fornecer instrumentos teóricos metodológicos e práticos que permitam ao professorando experimentar, verdadeiramente, a prática pedagógica como primeiro ano de indução à prática profissional. Cuidando para não formular uma interpretação ingênua dos resultados e da realidade observada, neste estudo, enquanto tenha parecido que os professores se mostraram sensíveis à diversidade dos alunos, alguns demonstraram carecer de segurança pessoal e de ferramentas para o desenvolvimento do ensino diferenciado e orientado para a mestria. A caracterização de dois professorandos na classe de maior eficácia, confirma que esta perspectiva não é utópica e pode ser concretizada com relativo sucesso.

Na formação profissional, em geral, a ênfase à formulação de objetivos é realçada no domínio do planejamento e, muitas vezes desvinculada da característica de controle que se pretende conferir ao processo de ensino por parte do professor, e ao processo de aprendizagem por parte do aluno. A comunicação explícita dos objetivos e conteúdos específicos aos alunos pode refletir num processo integrado de controle do processo ensino-aprendizagem exercido, simultaneamente, pelo professor e pelos alunos, indicando para a maior coerência dos propósitos educativos.

Para os professores em serviço, as principais recomendações se relacionam com a própria atitude relativamente ao ensino e à importância da educação física no currículo, associado às percepções que formulam sobre a atitude dos alunos face à disciplina. A consistência da teoria tem-se feito notar nos resultados de inúmeros estudos no que respeita a (a) o gosto dos alunos pela disciplina de educação física, mesmo por muitos com baixa percepção de competência, fato confirmado também neste estudo; (b) a grande maioria dos alunos demonstram valorizar um ambiente ordeiro e orientado para a aprendizagem. Nos parece que a valorização conferida pelos alunos ao aspecto lúdico da disciplina como, em geral, é referido pelos

professores, reflete o próprio ensino desenvolvido, bem como as expectativas transportadas para a prática ou mesmo, a falta e orientação do ensino para propósitos mais consistentes. Nesse sentido, a eficácia pedagógica está relacionada com o sentimento de capacidade do professor em formular meios e alternativas para engajar e envolver os alunos em atividades relacionadas com objetivos acadêmicos.

Muito embora os alunos, realmente, estabeleçam uma relação entre o ambiente de ensino diferenciado e a própria competência, as condições de aprendizagem adequadas à sua capacidade parece surtir melhor efeito sobre a auto-estima, que a participação em atividades generalizantes e massivas, nem sempre adequadas ao nível de realização individual. Assim, a premissa de não diferenciar o ensino, expressa por alguns professores, com a justificação de não constranger a auto-imagem dos alunos objeto de diferenciação, logo, de capacidade percebida mais baixa, parece não possibilitar a plena adequação de objetivos e respectivas tarefas às capacidades dos alunos de maior e menor capacidade, inibindo-os de viver situações de sucesso adaptadas ao seu nível de domínio.

A diversificação de contextos de ensino, de situações e de tarefas de aprendizagem assume-se, em primeiro lugar, como uma atitude educativa de base e, ainda, como instrumento privilegiado para a condução do ensino favorecendo a diferenciação pedagógica. A ocorrência de grande coerência observada nesta dimensão entre as concepções de partida, as decisões de representação da actividade pedagógica (o planejamento) e as decisões e atos de implementação de ensino denotam que, sendo possível modificar a atitude face às diferenças humanas, isso se repercutirá nas restantes fases do ensino. Esta é uma hipótese a comprovar especificamente, embora os nossos dados nos levem a essa inferência.

Acompanhando a assumpção anterior, e no sentido de melhor integrar alunos de diferentes percepções e capacidades sobre a disciplina de Educação Física e seus conteúdos, a existência de uma concepção eclética da disciplina pode proporcionar a vivência de maiores oportunidades de sucesso para todos os alunos. Assim, a opção por uma orientação ecletista da Educação Física, não fazendo emergir apenas os aspectos agonísticos e de capacidade física, os quais realçam essas capacidades nos alunos de maior aptidão física, mas diversificando as atividades e capacidades solicitadas, abriria novas oportunidades de sucesso na prática de atividades físicas, podendo fazer olhar de outra forma a disciplina por parte dos alunos menos bem sucedidos nas atividades mais correntes e tradicionais que fazem parte do currículo da disciplina. Aliás, observa-se em muitos professores

alguma dificuldade em justificar e legitimar a disciplina de Educação Física no currículo escolar de forma coerente com o currículo oferecido. Por exemplo, muitos dos professores justificam a disciplina acedendo às razões de saúde e de aproveitamento do tempo de lazer mas, na realidade, não desenvolvem um currículo diversificado, o que contribuiria para uma melhor possibilidade de opção futura e a manutenção de um estilo de vida ativo.

Verificando-se uma correspondência direta entre os níveis de competência percebida e a intensidade de prática de atividade física fora da escola, a pluralidade de atividades ampliaria as oportunidades de sucesso e, conseqüentemente, as atitudes face à disciplina e aos seus conteúdos.

Recomendações para a Investigação

O imenso envolvimento que demandou a realização deste trabalho nos motiva a formular, também, sugestões que poderiam ser adotadas pelos programas de pós-graduação, sem prejuízo da formação acadêmica.

Cada vez mais os agentes educacionais buscam o aprimoramento profissional em nível de pós-graduação. Isto se faz notar pelo crescimento da procura pelos cursos em nível de *lato sensu* e/ou *stricto sensu*. Embora a monografia ou dissertação final destes cursos deva, em primeiro lugar, responder ao interesse e atração dos sujeitos pelo conteúdo em estudo, seria relevante, cientificamente, o encorajamento à produção cooperativa, onde indivíduos comprometidos com a investigação em ensino articulassem os interesses passíveis de integração dando forma a uma rede de conhecimentos interativos com propriedades de extensão e profundidade, capaz de explicar em maior grau o fenômeno do ensino e da aprendizagem. Isto significaria que, enquanto numa dimensão atômica os indivíduos teriam a individualidade e o interesse particular preservados, ao mesmo tempo, estariam contribuindo para tecer uma rede de conhecimento tanto mais extensa, quantos os contextos educativos contribuindo, dessa forma, para esclarecer melhor este fenômeno tão complexo que é o ensino e a aprendizagem.

Os processos de pensamento investigados neste estudo consistiram nas concepções associadas à organização da unidade de ensino e nos pensamentos e decisões de planejamento por parte dos professores. Para aceder a estes processos utilizámos a técnica de entrevista, embora com preocupações e protocolos diferentes nos dois momentos. No que respeita aos alunos utilizámos o questionário,

aplicado antes e após a unidade de ensino. Os dados por nós reportados dizem-nos que pudemos ser mais profundos quanto aos processos de pensamento do professor, por via da técnica utilizada. Já em relação aos dados sobre os processos de pensamento do aluno, e no que diz respeito principalmente às percepções sobre o processo de ensino, a opção por técnicas mais invasivas e de *follow-up* seriam, porventura, mais ricas e mais profundas.

Há ainda uma outra recomendação referente aos métodos de pesquisa, nas situações em que esteja em causa a percepção sobre os comportamentos dos visados ou de outrém. Por vezes, a inquirição desloca-se para aspectos específicos que não são inteiramente visualizados no contexto real da ação. A utilização da autoscopia e da estimulação da memória através da visualização de segmentos da atividade daria uma outra propriedade de interpretação a eventos que não serão inteiramente rememorados no contexto de ocorrência, mesmo fazendo apelo à memória de curto prazo.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas* (J. Ferreira & J. Cláudio, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Anderson, J. R. (2000). *Cognitive Psychology and its Implications* (5^a edition ed.). New York: worth publishers.
- Anderson, L, Evertson, C & Brophy, J. (1979). An experimental study of effective teaching in first grade reading groups. *The Elementary School Journal*, 79, 193-222.
- Angulo, L. M. V. (1988). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores: implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado* (A. M. Geldhoff & J. M. L.-A. Gonzales & L. M. V. Angulo, Trans.). Alcoy - España: Editorial Marfil.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar* (M. J. Alvarez & L. Bizarro & J. Nogueira & I. d. Sá & A. B. Vasco, Trans.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Bagozzi, R. P. & Burnkrant, R. P. (1979). Attitude Organization and the Attitude-Behavior Relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(6), 913-929.
- Bain, L. L. (1990). Physical education teacher education. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 758-781). New York: Macmillan.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Reviews Psychology*, 52, 1-26.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Behets, D. (2001). Value orientations of physical education preservice and inservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 144-154.
- Bell, M. (1997). The development of expertise. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(2), 34-38.
- Bento, J. (1992). Ideia para a actualização do conceito e da prática da educação e do ensino na escola. *Horizonte*, VIII, 47, Dossier.
- Berliner, D. C. (1979). Tempus educare. In P.L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching*. Bekerley, CA: McCutchan. In Shulman, 1986.
- Berliner, D. C. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 60-83). London: Cassell Educational Limited.
- Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonders of exemplary performance. In J. N. Mangieri & C. C. Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students* (pp. 161-186). Ft. Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 5-13. summary reviewed by Cindy Osoro in <http://carbon.cudenver.edu/public/education/edschool/cog/bibs/cindy12.html> and <http://carbon.cudenver.edu/~lsherry/cognition/berliner.html>.
- Betti, M. (1991). A educação física na escola brasileira. In M. Betti (Ed.), *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Movimento.
- Betti, M. (1994). Valores e finalidades na educação física escolar: Uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 16(1), 54-60.
- Bibik, J. M. (1999). Factors Influencing College Students' Self-Perceptions of competence in Beginning Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 255-276.
- Biddle, S. & Goudas, M. (1996). Analysis of Children's Physical Activity and Its Association with adult encouragement and Social Cognitive Values. *Journal of School Health*, 66(2), 75-78.

- Bloom, B. S. (1981). *Características Humanas e Aprendizagem Escolar* (M. A. V. d. Almeida, Trans.). Porto Alegre - Rio de Janeiro: Editora Globo.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez & S. B. d. Santos & T. M. Baptista, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Borko, H. & Livingston, C. (1988). *Expert and novice teachers' mathematics instruction: Planning, teaching, and post-lesson reflections*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Bracht, V. (1986). A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo... *Capitalista. Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 7(2), 62-68.
- Bracht, V. (1988). A educação física como campo de vivência social. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 9(3), 23-39.
- Brophy, J. & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third ed., pp. 328-375). New York: Macmillan Publishing Company.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. & Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal: Gaetan Morin (In Gagnon, J., Martel, D., Grenier, J., Pelletier-Murphy, J., & Dumont, S. (1995). Pygmalion au gymnase: une réalité perceptible par les élèves. Paper presented at the VIèmes Journées Internationales d'Automne de l'ACAPS.
- Brustad, R. (1996). Attraction to Physical Activity in Urban School Children: parental socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(3), 316-323.
- Brustad, R. J. (1996). Attraction to physical activity in schoolchildren: parental socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 316-323.
- Buñuel, P. S. L., Moreno, I. M., Camacho, Á. S., Domínguez, R. V., Larrubia, J. F. C., Noguera, M. Á. D. & Delgado, M. G. (2004a). *Estatus de la Educación Física desde el punto de vista de la opinión de su profesorado*. EF Deporte Revista Digital. Retrieved 06/07, from the World Wide Web: <http://www.efdeportes.com/efd72/estatus.htm>
- Buñuel, P. S. L., Moreno, I. M., Camacho, Á. S., Domínguez, R. V., Larrubia, J. F. C., Noguera, M. Á. D. & Delgado, M. G. (2004b). *Estatus de la educación física desde el punto de vista de la opinión de su professorado*. Lecturas: EF y Deportes - Revista digital. Retrieved 30 maio, 2004, from the World Wide Web: <http://www.efdeportes.com/efd72/estatus.htm>
- Byra, M. & Sherman, M. A. (1993). Preactive and interactive decision making tendencies of less and more experienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(1), 46-55.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. In L. M. V. Angulo (Ed.), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores: implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado* (pp. 21-38). Alcoy-España: Editorial Marfil.
- Carlos, A. A. (1995). Importância do Feedback no Ensino das Atividades Físicas. *O professor*, 42(III Série, Jan/Fev), 25-32.
- Carlson, T. B. (1995). We hate gym: student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*(14), 467-477.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carreiro.da.Costa, F. (1991). A Investigação Sobre a Eficácia Pedagógica. *Inovação*, 4(1), 9-27.
- Carreiro.da.Costa, F. (1996). Prefácio. In C. Januário (Ed.), *Do pensamento do Professor à sala de aula* (pp. 1-6). Coimbra: Livraria Almedina.
- Carreiro-daCosta, F. & Onofre, M. (1988). Oportunidades educativas no ensino das actividades físicas. *Horizonte*, 5(27), 95-100.

- Carreiro.da.Costa, F., Quina, J., Diniz, J. & Piéron, M. (1996). Feedbacks Pedagogique: analyse de l'information évoquée par l'élève de seances d'Education Physique. *Revue de l'Education Physique*, 36(2), 75-82.
- Carreiro da Costa, F. A. A. (1988). *O sucesso Pedagógico em Educação Física: estudo das condições e factores de ensino aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Unpublished Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Castellani Filho, L. (1983). A (des) caracterização profissional-filosófica da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 4(3), 95-101.
- Castellani Filho, L. (1988). *Educação Física no Brasil: A história que não se conta*. Campinas: Papirus.
- Cerezo, C. R. & Camacho, M. d. M. O. (2001). *Las deciones interactivas del docente de educación física como un componente de su intervención didáctica*. Lecturas: EF y Deportes - Revista digital. Retrieved 15 fev, 2002, from the World Wide Web: <http://efdeportes.com/efd37/interv.htm>
- Chagas, A. T. R. (2000). *O Questionário na Pesquisa Científica*. FECAP - Administração On Line, v 1, nº 1. Retrieved 26/maio, 2003, from the World Wide Web: http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm
- Cheffers, J. T. F. (1978). Systematic observation in teaching, *Toward a science of teaching physical education: teaching analysis*. Belgium: AIESEP - University of Liège.
- Chi, M. T. H., Glaser, R. & Farr, M. J. (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. In L. M. V. Angulo (Ed.), *Conocimiento, Creencias y Teorias de los Profesores: implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado* (pp. 39-62). Alcoy - España: Editorial Marfil.
- Clark, C. M. & Elmore, J. M. (1979). *Teacher Planning in the First Weeks of School* (Vol. 56). East Lansing: Michigan State Univ., Institute for Research on Teaching in Clark, C. M., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third ed., pp. 255-296). New York: Macmillan Publishing Company.
- Clark, C. M. & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third ed., pp. 255-296). New York: Macmillan Publishing Company.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1979). Teachers' thinking. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on Teaching: Concepts, Findings, and Implications*. Berkeley, California: McCutchan.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1987). Teacher planning. In D. C. Berliner & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 342-368). New York: Random House.
- Cook, T. D. & Reichardt, S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos e investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Cooper, H. M. (1979). Pygmalion Grows Up: A Model for Teacher Expectation Communication and Performance Influence. *Review of Educational Research*, 49, 389-410.
- Cooper, H. M. & Good, T. L. (1982). *Pygmalion grows up*. New York: Longmans.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- Crahay, B. (1986). Hommage à G. de Landsheere. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'Art et la science de l'enseignement* (pp. 9-26). Liege: Labor.
- Craven, J. & Penick, J. (2001). *Preparing new teachers to teach science: the role of the Science teacher educator*. Electronic Journal of Science Education, 6,(1), 1-17. Retrieved, jan/2000, from the World Wide Web: <http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejse.html>
- Crum, B. (1993). A crise da identidade da educação física. Ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*(7/8), 133-148.

- Crum, B. J. (1993). A critical review of competing PE concepts, *The 2nd European Forum: Sport Sciences in Europe 1993: current and future perspectives* (pp. 8-12 (citado em Rodrigues, 1997)). Cologne, Germany.
- De'Knop, P. (1983). Effectiveness of Tennis Teaching. In V. V. Telama, J. Tiainen, L. Laakso & T. Haahnen (Ed.), *Research in School Physical Education* (pp. 228-234). Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, in Piéron, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. Barcelona: INDE.
- DeMarco, G. M. & McCullick, B. A. (1997). Developing expertise in coaching: learning from the legends. *JOPERD*, 68(3), 37-41.
- Diniz, J. M. F. A. (1997). *Estudo Integrado das Condições de Aprendizagem e da Intensidade das Atividades em Educação Física*. Unpublished Doutorado, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Doolittle, S. A., Dodds, P. & Placek, J. H. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 355-365.
- Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*, 5, 163-198.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159-199.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third ed., pp. 392-431). New York: Macmillan Publishing Company.
- Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of academic motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Dunkin, M. & Biddle, B. (1974). *The Study of teaching*. Austin, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Dyson, B. P. (1995). Students' voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 394-407.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, Values, and Academic Behaviors. In J. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W H Freeman and Company.
- Ennis, C. (2003). Using Curriculum to enhance student learning. In S. J. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning physical education: applying research to enhance instruction* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ennis, C. D. (1985). Purpose concepts in an existing physical education curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56(4), 323-333.
- Ennis, C. D. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, 46, 165-175.
- Ennis, C. D. (1996a). A model describing the influence of values and context on student learning. In S. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 127-148). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ennis, C. D. (1996b). Students' experiences in sport-based physical education: (more than) apologies are necessary. *Quest*, 48(4), 453 - 456.
- Ericsson, K. A. & Lehman, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaption to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: verbal reports as data* (rev.ed. ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Erikson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan Publishing Company.
- Evertson, C. M. & Green, J. L. (1986). Observation as inquiry and method. In M. C. Wittrock (Ed.), *3rd Handbook of Research on Teaching* (pp. 162-213). New York: Macmillan

- Publishing Company.
- Fincher, M. & Schempp, P. (1994). Teaching physical education. What do we need to know and how do we find it? *GAHPERD Journal*, 28(3), 7-10.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, Massachussets: Adison - Wesley.
- Fishburne, G. & Borys, A. (1986). School learning and student teacher interaction: a study of teachers' perceptions of successful teaching. In B. Wright & G. Donald (Eds.), *Trends an developments in physical education*. London: E&F. N. Spon Ltd.
- Flanders, N. A. (1960). *Teacher influence, pupil attitudes and achievement*. Minneapolis: University of Minnesota (citado em Rosenshine, B. (1997) in J.W. Lloyd, E.J. Kameanui & D. Chard (Ed.). *Issues in educating students whith disabilities*. Mahwah, N.J.:Lawrence Erlbaum. 197-221).
- Flegner, A. J. & Dias, J. (1995). *Pesquisa e metodologia: manual completo de pesquisa e redação*. Rio de Janeiro: Ministério do Exército.
- Flores, H. M. (2002). *O Efeito Pigmalião no Ensino da Educação Física. Estudo comparativo do perfil de intervenção dos professores de educação física em função da experiência e gênero, face às expectativas que criam sobre seus alunos*. Unpublished Mestrado, FMH - Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Gagnon, J., Martel, D., Grenier, J., Pelletier-Murphy, J. & Dumont, S. (1995). *Pygmalion au gymnase: une réalité perceptible par les élèves*. Paper presented at the VI^{èmes} Journées Internationales d'Automne de l'ACAPS, Retrieve in <http://caratome.free.fr/Publications/Pygmalion.htm>.
- Ghiraldelli Jr, P. (1990). Educação Física e Pedagogia: A questão dos conteúdos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 11(2), 133-135.
- Godin, G. & Shephard, R. (1986). Psychological factors influencing intentions to exercise of young students from grade 7 to 9. *Research Quartely for Exercise and Sport*, 57(1), 41-52.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gonçalves, C. A. d. C. B. (1998). *Relações entre características e crenças dos alunos e os comportamentos nas aulas de educação física*. Unpublished Doutorado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Graça, A. B. d. S. (1997). *O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Ensino do Basquetebol*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Porto, Porto.
- Graham, G. (1995). Physical Education Through Students' Eyes and Students' Voices: implications for teachers and researchers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 478-482.
- Graham, G. & Heimerer, E. (1981). Research on Teacher Effectiveness: a summary with implications for teaching. *Quest*, 33(1), 14-25.
- Gregory, G. H. & Chapman, C. (2002). *Differentiated Instructional Strategies: one size doesn't fit all*. California: Corwin Press inc.
- Griffey, D. C., & Housner, L. D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers. planning decisions, interactions, student engagement and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 196-204.
- Griffin, P. S. (1984). Girls' participation patterns in a middle school team sport unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30-38.
- Griffin, P. S. (1985). Boys' participation styles in a middle-school physical educations team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.
- Gusthart, J. L. & Sprigings, E. J. (1989). Student learning as a measure of teacher effectiveness in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 298-311.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. *Human Development*, 21, 34-64.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for chidren. *Child development*, 53, 87-

97.

- Hellison, D. (2003). Teaching personal and social responsibility in physical education. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction* (pp. 241-254). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Henrique, J. & Januário, C. (2002). *El proceso de pensamiento del alumno: autoconcepto de capacidad escolar y percepción de las conductas docentes*. Paper presented at the III Congreso Internacional. Educación Física y Interculturalidad, Cartagena.
- Henrique, J. & Januário, C. (2003). *Auto-percepción de habilidad del alumno y asociación con las expectativas del professor en las classes de educación física*. Paper presented at the Primer Congreso Europeo de Educación Física, Cáceres.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Sílabo.
- Hogan, T., Rabinowitz, M. & Craven, J. A. (in press). Problem representation in teaching: Inferences from research of expert and novice teachers. *Educational Psychologist*, PDF version.
- Hopple, C. & Graham, G. (1995). What children think, feel, and know about physical education fitness testing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 408-417.
- Horn, T. S. (1985). Coaches' feedback and changes in children's perceptions of their physical competence. *Journal of Educational Psychology*, 77, 174-186.
- Housner, L. & Griffey, D. (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 45-53.
- Housner, L. D. (1990). Selecting master teachers: evidence from process-product research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 201-226.
- Huber, G. L. (1997). *Analysis of qualitative data with AQUAD Five for Windows*. Schwangau: Ingeborg Huber Verlag.
- Iso-Ahola, S. E. & St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52, 131-147.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.
- Januário, C. A. S. S. (1992). *O Pensamento do Professor: relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamento interactivos de ensino em educação física*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Jeansonne, J. J. (2003). *The Effect of Environmental Context on Performance Outcomes and Movement Coordination Changes during the Learning of Complex Motor Skills* [doctoral dissertation]. Louisiana State University - Eletronic Thesis & Dissertation. Retrieved, 2003, from the World Wide Web: <http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-0330103-204041/>
- Karper, W. B. & Martinek, T. J. (1982). Differential influence of various instructional factors on self-concepts of handicapped and non-hadicapped children in mainstreamed physical education classes. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 831-835.
- Keating, X. D., Silverman, S. & Kulinna, P. H. (2002). Preservice physical education teacher attitudes toward fitness test and the factors influencing their attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 193-207.
- Keating, X. D., Silverman, S. S. & Kulinna, P. H. (2002). Preservice physical education teachers' attitudes toward fitness tests and the factors influencing their attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 193-207.
- Ketele, J.-M. D. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. (C. A. Brito, Trans.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Knowles, C. J. (1981). Concerns of Teacher About Implementing Individualized Instruction in the Physical Education Setting. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52(1), 48-57.
- Krampe, R. T. & Ericsson, K. A. (1996). Maintaining excellence: Deliberate practice and elite performance in younger and older pianists. *Journal of Experimental Psychology* :

- General, 125, 331-359, Sumário Retrieve In <http://366.102.339.104/search?q=cache:QxShumG332VkUJ:www.cc.gatech.edu/~jimmyd/summaries/krampe1996.html+Ericsson+Krampe+1996&hl=pt-BR>.
- Krug, D. H. F. (1996). *Estudo da congruência entre intenção e ação do professor nas aquisições físicas, sociais, emocionais e cognitivas em estudantes de educação física*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana/UTL, Lisboa.
- Kulinna, P. H., Silverman, S. & Keating, X. D. (2000). Relationship between teachers' belief systems and actions toward teaching physical activity and fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 206-221.
- Lee, A. (1991). Research on teaching in physical education: Questions and comments. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 374-379.
- Lee, A. (1997). Contributions of Research on Student Thinking in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 262-277.
- Lee, A. (2003). How the field evolved. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Enhancing student learning in physical education: A research approach to effective teaching* (2nd ed., pp. 9-25). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lee, A., Carter, J. A. & Xiang, P. (1995). Children's Conceptions of Ability in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 384-393.
- Lee, A., Fredenburg, K., Belcher, D. & Cleveland, N. (1999). Gender Differences in Children's Conceptions of Competence and Motivation in Physical Education. *Sport, Education and Society*, 4(2), 161-174.
- Lee, A. M. & Solmon, M. A. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*, 44, 57-71.
- Levin, J. (1987). *Estatística Aplicada a Ciências Humanas* (S. F. Costa, Trans. 2ª ed.). São Paulo: Harbra.
- Lirgg, C. D. (1993). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions on middle and high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 324-334.
- Macdonald, D. (1995). The role of proletarianization in physical education teacher attrition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(2), 129-141.
- Manross, D. P. & Templeton, C. (1997). Expertise in teaching physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(3), 29-35.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Markus, H., Cross, S. & Wurf, E. (1990). The role of the self-system incompetence. In R. J. Sternberg & J. K. Jr (Eds.), *Competence considered* (pp. 205-225). New Haven, CT: Yale University Press.
- Martin, L. A. T. (2003). Context of Schools. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Enhancing student learning in physical education: A research approach to effective teaching* (2nd ed., pp. 43-66). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martinek, T. J. (1980a). Students' expectations as related to teachers' expectations and self concept for elementary age children. *Perceptual and Motor Skills*, 50, 555-561.
- Martinek, T. J. (1980b). Stability of teacher' expectations for elementary school aged children. *Perceptual and Motor Skills*, 51, 1269-1270.
- Martinek, T. J. (1981). Pygmalion in the Gyn: A model for the Communication of Teacher Expectations in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52(1), 58-67.
- Martinek, T. J. (1988). Confirmation of a teacher expectancy model: student perception and causal attributions of teaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 118-126.
- Martinek, T. J. (1989). Children's Perceptions of Teaching Behaviors: an attributional model for explaining teacher expectancy effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 318-328.

- Martinek, T. J. & Griffith-III, J. (1994). Learned helplessness in physical education: a developmental study of causal attributions and task persistence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 108-122.
- Martinek, T. J. & Karper, W. (1981). Teachers' expectations for handicapped and nonhandicapped children in mainstreamed physical education classes. *Perceptual and Motor Skills*, 51, 327-330.
- Martinek, T. J. & Karper, W. B. (1984). Multivariate relationships of specific impression, cues with teacher expectations and dyadic interactions in elementary physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55(1).
- McCutcheon, G. (1980). How do elementary school teachers plan? The nature of the planning process and influences on it. *The Elementary School Journal*, 81(1), 4-23.
- McKiddie, B. & Maynard, I. W. (1997). Perceived competence of school children in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 324-339.
- McLeod, M. A. (1981). *An identification of intended learning outcomes by early childhood teachers: An exploratory story*. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta.
- Medina, J. P. (1989). *A educação física cuida do corpo... e mente*. Campinas: Papirus.
- Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research in Teaching: concepts, findings, and implications* (pp. 11-27). Berkeley, California: McCutchan.
- Medley, D. M., & Mitzel, H. E. (1959). Some behavioral correlates of teacher effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 50, 239-246.
- Moreno, M. J. C., & Carreiro.da.Costa, F. (2001). *Estudio de las variables de participación del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Revista Digital EFdeportes. Retrieved 07/jun, 2002, from the World Wide Web: <http://www.efdeportes.com/efd41/variab.htm>
- Morgan, P., Bourke, S. & Thompson, K. (2001). *The influence of personal school physical education experiences on non-specialist teachers' attitudes and beliefs about physical education*. Paper presented at the Annual Conference of Australian Association for Research in Education, Fremantle.
- Morgan, P., Bourke, S. & Thompson, K. (2002). *Physical educators' perceptions about physical education: an analysis oh the prospective and practising teacher*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Brisbane.
- Morine-Dersheimer, G. (1977). *What's in a Plan? Stated and Unstated Plans for Lessons*. Paper presented at the paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Morine-Dersheimer, G. (1988). Comparing systems: How do we know? In J. L. Green & J. O. Harker (Eds.), *Multiple perspective analyses of classroom discourse* (pp. 195-214). New York: Norwood: Ablex.
- Morine-Dersheimer, G. & Vallance, E. (1976). *Teacher Planning. Beginning Teacher Evaluation Study* (Special report). San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, in.
- Mosston, M. (1981). *Teaching Physical Education* (2nd ed.). Columbus: Ch. E. Merrill.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1999). *La enseñanza de la Educación Física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europa.
- Mourão, P. A. S. (1997). *O Pensamento do Aluno: Percepções pessoais e crenças sobre o sucesso e insucesso em educação física*. Unpublished Mestrado, FMH - Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Munby, H. (1988). Investigación sobre el pensamiento de los profesores: Dilemas ante la conducta y práctica profesionales (A. M. Geldhoff & J. M. L.-A. Gonzales & L. M. V. Angulo, Trans.). In L. M. V. Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil.

- National.Institute.of.Education. (1975). *Teaching as clinical information processing*. (Report of panel 6, National conference on studies in teaching) Washington, DC: National Institute of Education, in Clark, C. M., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third ed., pp. 255-296). New York: Macmillan Publishing Company.
- Neale, D. C., Pace, A. J. & Case, A. B. (1983). *The influence of training experience, and organizational environment on teachers' use of the systematic planning model*. Paper presented at the Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Montreal, Canada. in Clark, C. M., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third ed., pp. 255-296). New York: Macmillan Publishing Company.
- Needels, M. C. & Gage, N. L. (1991). Essence and accident in process-product research in education. In H. C. Waxman & H. J. Walberg (Eds.), *Effective Teaching: current research* (pp. 3-31). Berkeley, California: McCutchan.
- Neto, C. A. F. (1987). *Motricidade e Desenvolvimento: estudo do comportamento de crianças de 5-6 anos relativo a influência de diferentes estímulos pedagógicos na aquisição de habilidades fundamentais de manipulação*. Unpublished Tese de doutoramento, FMH - UTL, Lisboa.
- Nicholls, J. (1979). Quality and equality in intellectual development: The role of motivation. *American Psychologist*, 34(11), 1071-1084.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Oliveira, V. M. (1983). *O que é Educação Física?* São Paulo: Brasiliense.
- Oliveira, V. M. (1984). Evolução histórica da educação física contemporânea. *Sprint*, 3(3), mar/abr.
- Oliveira, V. M. (1985). *Educação Física Humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento Prático, Auto-Eficácia e Qualidade do Ensino: um estudo multicaso em professores de educação física*. Unpublished Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Onofre, M. (2003). Modelos de Investigação Sobre o Ensino da Educação Física: da antinomia à coexistência. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24/25, 63-72.
- Palardy, J. M. (1969). What teachers believe-what children achieve. *Elementary School*, 69, 370-374.
- Passer, M. W. (1984). Competitive trait anxiety in children and adolescents. In J. M. Silva & R. S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 130-144). Champaign: Human Kinetics.
- Pastor, Y. & Balaguer, I. (2001). *Relaciones entre autoconcepto, deporte y competición deportiva en los adolescentes valencianos*. Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada. Retrieved fevereiro, 2004, from the World Wide Web: <http://psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/57/index.html>
- Pereira, A. (2002). *Guia Prático de Utilizaçãodo SPSS: análise de dados para ciências sociais e psicologia* (3ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Pereira, B. (1998). As limitações do método científico: implicações para a educação física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12(2), 228-248.
- Pereira, P. A. S. (1995). *O Pensamento e Acção do Aluno em Educação Física*. Unpublished Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza* (C. Schilling, Trans. 2ª ed.). Porto Alegre: Artmed editora.
- Peterson, P. L., Marx, R. W. & Clark, C. (1978). Teacher planning, teacher behavior and

- student achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 417-432.
- Peterson, P. L. & Swing, S. R. (1982). Beyond time on task: Students' reports of their thought processes during class-room instruction. *Elementary School Journal*, 82, 481-491.
- Peterson, P. L., Swing, S. R., Braverman, M. T. & Buss, R. (1982). Students' aptitudes and their reports of cognitive processes during instruction. *Journal of Educational Psychology*, 74, 535-547.
- Peterson, P. L., Swing, S. R., Stark, K. D. & Wass, G. A. (1983). *Students' reports of their cognitive processes and affective thoughts during classroom instruction*. Paper presented at the annual meeting of the american educational research association, Montreal.
- Phillips, D. & Carlisle, C. (1983). A comparison of physical education teachers categorized as most and least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 55 - 67.
- Piéron, M. (1982). Behaviors of low and high achievers in physical education classes. In M. Piéron & J. Cheffers (Eds.), *Studying the Teaching in Physical Education* (pp. 53-60). Liege: AIESEP.
- Piéron, M. (1988). *Pedagogia de La Actividad Física y del Deporte* (M. d. C. G. López, Trans. 2nd ed.). Malaga: Junta de Andalucia - Universidad Internacional Deportiva de Andalucia.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Piéron, M. & Carreiro da Costa, F. (1996). Seeking expert teachers in physical education and sport. *European journal of physical education*, 1(1), 5-18.
- Piéron, M. & Piron, J. (1981). Recherche de critères d'efficacité de l'enseignement d'habilités motrices. *Sport, Education and Society*, 24(3), 144 - 161.
- Pimentel, J. (1993). Personalização do ensino nas atividades físicas. In J. Bento & A. Marques (Eds.), *A Ciência do Desporto, a Cultura e o Homem* (pp. 501-510). Porto: Universidade do Porto/CMP.
- Pimentel, J. N. (1986). *Análise do comportamento dos alunos mais dotados em diferentes jogos desportivos colectivos*. Tese de mestrado não publicada, ISEF- Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Pissanos, B. W. & Allison, P. C. (1996). Continued professional learning: a topical life history. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 2-19.
- Placek, J. (1984). A multi-case study of teacher planning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(1), 39-49.
- Placek, J. & Dodds, P. (1988). A critical incident study of preservice teachers' beliefs about teaching success and nonsuccess. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 351-358.
- Placek, J. H., Dodds, P., Doolittle, S. A., Portman, P. A., Ratliffe, T. A. & Pinkham, K. M. (1995). Teaching recruits' physical education backgrounds and beliefs about purposes for their subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(3), 246-261.
- Pointon, P. & Kershner, R. (2000). Making decisions about organising the primary classroom environment as a context for learning: the views of three experienced teachers and their pupils. *Teaching and teacher education*, 16, 117-127.
- Popper, K. R. A. (1987). *O realismo e o objetivo da ciência*. Lisboa: Dom Quixote.
- Portman, P. A. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth-grade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 445-453.
- Quina, J., Carreiro da Costa, F. & Diniz, J. A. (1995). Análise da Informação Evocada pelos Alunos em Aulas de Educação Física: um estudo sobre o *feedback* pedagógico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 9-29.
- Ramírez, J. V. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Ramírez-Macías, G. (2003). *La investigación sobre el conocimiento de los resultados en su*

- dimensión referente al objetivo, dentro del área de educación física*. Lecturas: EF y Deportes - Revista digital. Retrieved 13 jan, 2004, from the World Wide Web: <http://www.efdeportes.com/efd62/ef.htm>
- Rink, J. E. (1994). Task presentation in pedagogy. *Quest*, 46, 270-280.
- Rink, J. E. (2003). Effective Instruction in Physical Education. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education: applying research to enhance instruction* (2nd ed., pp. 165-186). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rodrigues, A. (1979). *Estudos em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Rodrigues, F. P. (1997). *Concepções de Educação Física Escolar: Das representações, práticas e mensagens veiculadas pelos professores às imagens retidas pelos alunos*. Tese de mestrado não publicada, Universidade Técnica de Lisboa/Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Rosenshine, B. (1970). The stability of teacher effects upon student achievement. *Review of Educational Research*, 40, 647-662.
- Rosenshine, B. (1971). *Teaching behaviors and student achievement*. London: National Foundation for Educational Research (In Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement; In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third ed., pp. 328-375). New York: Macmillan Publishing Company.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on Teaching: concepts, findings, and implications* (pp. 28-56). Berkeley, California: McCutchan.
- Rosenshine, B. (1997). Advances in research on instruction. In E. J. K. D. C. J.W. Lloyd (Ed.), *Issues in educating students with disabilities* (pp. 197-221). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Rosenshine, B. & Furst, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. In R. M. W. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching* (pp. 122-183). Chicago: Rand MacNally.
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third ed., pp. 376-391). New York: Macmillan Publishing Company.
- Rosenthal, R. & Babad, E. Y. (1985). Pygmalion in the Gymnasium. *Educational Leadership*, 43(1), 36-39.
- Rovegno, I. (1993). Content-knowledge acquisition during undergraduate teacher education: overcoming cultural templates and learning through practice. *American educational research journal*, 30(3), 611-642, in Morgan, P., Bourke, S., & Thompson, K. (2002). Physical educators' perceptions about physical education: an analysis on the prospective and practising teacher. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Brisbane.
- Rukavina, P. B. (2003). *The effect of scaffolding movement challenges on students' task-related thoughts and performance*. Unpublished doctorate thesis, Louisiana State University, Louisiana.
- Sánchez, D. B. (1997). *Evaluar en Educación Física* (4ta ed.). Barcelona: INDE.
- Sardo, D. (1982). *Teacher planning styles in the middle school*. Paper presented at the Eastern Educational Research Association, Ellenville, New York. Abstract retrieved in <http://webserve.govst.edu/eera/index2.htm>.
- Sarrazin, P., Guillet, E. & Cury, F. (2001). The effect of coach's task- and ego-involving climate on the changes in perceived competence, relatedness and autonomy among girl handballers. *European Journal of Sport Science*, 1(4).
- Schempp, P., Manross, D. & Tan, S. (1998). Subject expertise and teachers' knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 1-15.
- Schempp, P. G. (1986). Physical education student teachers' beliefs in their control over student learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 198-203.
- Schempp, P. G. (1993). Constructing Professional Knowledge: a case study of an experienced high school teacher. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 2-

- 23.
- Schempp, P. G. (2003). The Role of Knowledge and Experience in Expert Sport Instruction. *E-Journal de la Recherche sur L'Intervention en Éducation Physique et Sport*, 3(Janvier), 3-22.
- Schempp, P. G., Tan, S., Manross, D. & Fincher, M. (1998). Differences in novice and competent teachers' knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 4(1), 9-20.
- Schmidt, R. A. & Wrisberg, C. A. (2000). *Motor Learning and Performance: A Problem-based Learning Approach* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Schuell, T. (1986). Cognitive conceptions of learning. *The review of educational research*, 53, 411-436.
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). Research on teachers pedagogical judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Shavelson, R. J., Webb, N. M. & Burstein, L. (1986). Measurement of teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third ed., pp. 50-91). New York: Macmillan publishing Company.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third ed., pp. 3-36). New York: Macmillan Publishing Company.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2nd ed.): Mayfield, Palo Alto.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física* (N/H, Trans.). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Siedentop, D. & Eldar, E. (1989). Expertise, Experience, and Effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 254-260.
- Silva, S. A. P. S. (1998). *Formação de professores de educação física: a dimensão humanística-interacional*. EfDeportes Revista Digital. Retrieved 04/abril, 2003, from the World Wide Web: <http://www.efdeportes.com/efd11/sheila.htm>
- Silverman, S. (1985a). Relationship of engagement and practice trials to student achievement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 13-21.
- Silverman, S. (1985b). Student Characteristics Mediating Engagement-Outcome Relationships in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56(1), 66-72.
- Silverman, S. (1991). Research on Teaching in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(4), 352-364.
- Silverman, S. & Subramaniam, P. R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: a review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(11), 97-125.
- Silverman, S. J. & Ennis, C. D. (Eds.). (2003). *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Simon, H. A. & Chase, W. G. (1973). Skill in chess. *American Scientist*, 62, 394-403.
- Smith, B. T. & Goc-Karp, C. (1994). *Becoming marginalized in a middle school physical education class*. Paper presented at the American Education Research Association, New Orleans - Louisiana.
- Smith, E. L. & Sendelbach, N. B. (1979). *Teacher Intentions for Science Instruction and Their Antecedents in Program Materials*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Smyth, J. (1995). *Critical Discourses on Teacher Development*. London: Cassell.
- Solmon, M. A. (1991). *Student thought processes and quality of practice during motor skill instruction*. Unpublished doctoral dissertation, Louisiana State University, Louisiana, in Dyson, B. P. (1995). Students' voices in two alternative elementary physical

- education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 394-407.
- Solmon, M. A. & Boone, J. (1993). The impact of student goal orientation in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(4), 418 - 424.
- Solmon, M. A. & Carter, J. A. (1995). Kindergarten and First Grade Students' Perceptions of Physical Education in One Teacher's Classes. *Elementary School Journal*, 95, 355-365.
- Solmon, M. A. & Lee, A. M. (1991). A contrast of planning behaviors between expert and novice adapted physical education teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(2), 115 - 127.
- Solmon, M. A. & Lee, A. M. (1997). Development of an instrument to assess cognitive process in physical education class. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 152-160.
- Sparkes, A. (1991). Toward understanding, dialogue, and polyvocality in the research community: Extending the boundaries of the paradigms debate. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 103-133.
- Stahlberg, D. & Frey, D. (1988). Attitudes I: structure, measurement and function. In M. Hewstone & W. Stroebe & J. Codol & G. Stephenson (Eds.), *Introduction to social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Stayrook, N. G., Corno, L. & Winne, H. P. (1978). Path Analyses Relating Student Perceptions of Teacher Behavior to Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 29, 51-56.
- Stemler, S. (2001). *An overview of content analysis*. *Electronic journal*. ISSN 1531-7714. Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(17). Retrieved, 2002, from the World Wide Web: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>
- Stipek, D. J. (1981). Childrens perceptions of their own and their classmates ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, 404-410.
- Stipek, D. J. & Hoffman, J. M. (1980). Development of children's performance-related judgements. *Child Development*, 51, 912-914.
- Stroot, S. & Morton, P. (1989). Blueprints for learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 213-222.
- Taffarel, C. N. Z. (1995). Referencial teórico-metodológico para produção do conhecimento sobre metodologia do ensino da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 16(2), 122-133.
- Tan, S. (1997). The elements of expertise. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(2), 20-33.
- Tannehill, D. & Zakrajsek, D. (1993). Student attitudes towards physical education: a multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 78-84.
- Tauber, R. T. (1998). *Good or bad, what teachers expect from students they generally get!* ERIC document ED 426 985. Retrieved, from the World Wide Web: http://216.239.59.104/search?q=cache:EaPeANkXsqMJ:www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed426985.html+Good+or+bad,+what+teachers+expect+from+students+they+generally+get!+ERIC+document+ED+426+985.+&hl=pt-BR
- Taylor, P. H. (1970). *How Teachers Plan their Courses*. Slough, England: NFER, in Clark, C. M. & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third ed., pp. 255-296). New York: Macmillan Publishing Company.
- Templin, T., Sparkes, A., Grant, B. & Schempp, P. (1994). Matching the self: The paradoxical case and life history of a late career teacher/coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 274-294.
- Tiba, I. (1996). *Disciplina: O limite na medida certa* (11nd ed.). São Paulo: Editora Gente.
- Tjeerdsma, B., Rink, J. E. & Graham, K. C. (1996). Student perception, values, and beliefs prior to, during, and after badminton instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 464-476.

- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2000). *Leadership for Differentiating Schools & Classrooms*. Virginia: ASCD.
- Toomey, R. (1977). teachers' approaches to curriculum planning. *Curriculum Inquiry*, 7, 121-129.
- Treanor, L., Graber, K., Housner, L. D. & Wiegand, R. (1998). Middle School students' perceptions of coeducational and same-sex physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 43-56.
- Treasure, D. C. & Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 165-175.
- Triands, H. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley, in Gonçalves, C. A. d. C. B. (1998). Relações entre características e crenças dos alunos e os comportamentos nas aulas de educação física. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Twardy, B. & Yerg, B. (1987). The impact of planning on inclass interactive behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 136-148.
- Van.Der.Mars, H., Vogler, E. W., Darst, P. W. & Cusimano, B. (1995). Novice and expert physical education: maybe they think and decide differently... but do they behave differently? *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 340-347.
- Veal, M. L. & Compagnone, N. (1995). How Sixth Grades Perceive Effort and Skill. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 431-444.
- Wagner, A. C. (1984). Conflicts in consciousness: imperative cognitions can lead to knots in thinking. In R. Halkes & J. K. Olson (Eds.), *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger, in Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. In L. M. V. Angulo (Ed.), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores: implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado* (pp. 21-38). Alcoy-España: Editorial Marfil.
- Walling, M. D. & Duda, J. L. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 140-156.
- Walling, M. D. & Martinek, T. J. (1995). Learned helplessness: a case study of a middle school student. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 454-466.
- Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing* (2nd ed.). Reading, HJ: Addison-Wesley, in Arends, R. I. (1995). Aprender a Ensinar (M. J. Alvarez & L. Bizarro & J. Nogueira & I. d. Sá & A. B. Vasco, Trans.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Brattesani, K. A. & Middlestat, S. E. (1982). Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 74, 678-692.
- Weinstein, R. S. & Middlestadt, S. E. (1979). Student perception of teacher interaction with male high and low achievers. *Journal of Educational Psychology*, 71, 421-431.
- Weiss, M. R. (2000). *Motivating Kids in Physical Activity*. President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest. Retrieved 26/maio, 2002, from the World Wide Web: <http://www.fitness.gov/digest900.pdf>
- Weiss, M. R., Ebbeck, V. & Horn, T. S. (1997). Children's self-perceptions and sources of physical competence information: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 52-70.
- Welk, G. J. (1999). *Promoting physical activity in children: parental influences*. Eric Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC. ERIC Identifier: ED436480. Retrieved Fevereiro, 2002, from the World Wide Web: <http://www.vtaide.com/png/ERIC/Physical-Activity.htm>
- Werner, P. & Rink, J. (1989). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical

- education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(4), 280-297.
- Winne, P. H. & Marx, R. W. (1980). Matching students' cognitive responses to teaching skills. *Journal of Educational Psychology*, 72, 257-264.
- Wittrock, M. C. (1986). Students' Thought Processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (Third ed., pp. 297-314). New York: Macmillan Publishing Company.
- Wittrock, M. C. (Ed.). (1986). *Handbook of research on teaching* (Third ed.). New York: MacMillan Publishing Company.
- Wolcott, L. L. (1994). Understand how teachers plan: strategies for successful instructional partnerships. *School Library Media Research*, 22(3), 161-165. Retrieved abril, 2003, from the World Wide Web <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/selectwolcott.htm>.
- Xiang, P. & Lee, A. (1998). The Development of Self-Perceptions of Ability and Achievement Goals and Their Relations in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(3), 231-241.
- Xiang, P. & Lee, A. (1998). The development of self-perceptions of ability and achievement goals and their relations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 231-241.
- Xiang, P., Lee, A. & Williamson, L. (2001). Conceptions of ability in physical education: Children and adolescents. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 282-294.
- Yerg, B. & Twady, B. (1982). Relationship of Specified Instructional Teacher Behaviors to Pupil Gain on A Motor Skill Task. In M. Piéron & J. Cheffers (Eds.), *Studying the Teaching in Physical Education* (pp. 61-68). Liège: AIESEP.
- Yinger, R. (1977). *A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing methods*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing in Clark, C. M., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third ed., pp. 255-296). New York: Macmillan Publishing Company.
- Zabalza, M. A. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (A. M. Vilar, Trans. 3rd ed.). Rio Tinto: Edições ASA.
- Zahorik, J. (1975). Teachers' planning models. *Educational Leadership*, 33(2), 134-139.

ANEXOS

ANEXO 1

Dicionário de Variáveis em Ordem Alfabética

aatasat2	Atitude face aulas sat 2	Ordinal
aatctd1	Atitude face conteúdo 1	Ordinal
aatctd2	Atitude face conteúdo sat 2	Ordinal
aatef1	Atitude face disciplina EF 1	Ordinal
aatprf1	Atitude face professor 1	Ordinal
acausu1	Atribuição causal sucesso/insucesso 1	Nominal
acausu2	Atribuição causal de sucesso/insucesso sat 2	Nominal
aclashab1	Classes de competência - percepção pessoal do aluno 1	Nominal
aclashab2	Classes de competência - percepção pessoal do aluno 2	Nominal
aCNldvAm	Frequência de interação negativa individual em relação à amostra	Scale
aCNldvTur	Frequência de interação negativa individual em relação à turma	Scale
aCPldvAm	Frequência de interação positiva individual em relação à amostra	Scale
aCPldvTur	Frequência de interação positiva individual em relação à turma	Scale
aErroPosAm	Número absoluto de erros no pós-teste em relação à amostra	Ordinal
aErroPreAm	Número absoluto de erros no pré-teste em relação à amostra	Ordinal
aErrPosTur	Número absoluto de erros no pós-teste em relação à turma	Ordinal
aErrPreTur	Número absoluto de erros no pré-teste em relação à turma	Ordinal
aexcur	Prática atividade extracurricular	Nominal
aFdldvAm	Frequência de feedback individual recebido em relação à amostra	Scale
aFdldvTur	Frequência de feedback individual recebido em relação à turma	Scale
aFExtCur	Frequência de atividade extracurricular em relação à amostra	Ordinal
aGAbErAm	Ganho absoluto em erros em relação à amostra	Ordinal
aGAbQA	Ganho quantitativo absoluto em relação à amostra	Ordinal
aGAbQTur	Ganho quantitativo absoluto em relação à turma	Ordinal
aGAErrTur	Ganho absoluto em erros em relação à turma	Ordinal
agenero	Gênero do aluno	Nominal
aGRApzTur	Ganho relativo em erros em relação à turma	Ordinal
aGRelErAm	Ganho relativo em erros em relação à amostra	Ordinal
ahabat	Habilidade atribuída pelo professor	Nominal
aidad	Idade do aluno em relação à amostra	Ordinal
aiDldvAm	Frequência de intervenção disciplinar individual em relação à amostra	Scale
aiDldvTur	Frequência de intervenção disciplinar individual em relação à turma	Scale
aobval1	Objetivo EF valorizado pelo aluno 1	Nominal
aobval2	Objetivo valorizado nas aulas sat 2	Nominal
apaief	Importância atribuída pelos pais a EF	Ordinal
apcorma1	Percepção feedback mais hábil 1 - apoio pedagógico	Ordinal
apcorma2	Percepção feedback mais hábil sat 2 - apoio pedagógico	Ordinal
apcormd1	Percepção feedback médio 1 - apoio pedagógico	Ordinal
apcormd2	Percepção feedback média sat 2 - apoio pedagógico	Ordinal
apcorme1	Percepção feedback menos hábil 1 - apoio pedagógico	Ordinal
apcorme2	Percepção feedback menos hábil sat 2 - apoio pedagógico	Ordinal
apcorrp1	Percepção feedback próprio 1 - apoio pedagógico	Ordinal
apcorrp2	Percepção feedback próprio sat 2 - apoio pedagógico	Ordinal
apcrcma1	Percepção crítica/elogio comportamento mais hábil 1	Ordinal
apcrcma2	Percepção crítica/elogio comportamento mais hábil sat 2	Ordinal
apcrcmd1	Percepção crítica/elogio comportamento médio 1	Ordinal
apcrcmd2	Percepção crítica/elogio comportamento médio sat 2	Ordinal
aprcrme1	Percepção crítica/elogio comportamento menos hábil 1	Ordinal
aprcrme2	Percepção crítica/elogio comportamento menos hábil sat 2	Ordinal
aprcrop1	Percepção crítica/elogio comportamento próprio 1	Ordinal
aprcrop2	Percepção crítica/elogio comportamento próprio sat 2	Ordinal
apcrdep1	Percepção crítica/elogio desempenho próprio 1	Ordinal
apcrdep2	Percepção crítica/elogio desempenho próprio sat 2	Ordinal
apcrdma1	Percepção crítica/elogio desempenho mais hábil 1	Ordinal
apcrdma2	Percepção crítica/elogio desempenho mais hábil sat 2	Ordinal
apcrdmd1	Percepção crítica/elogio desempenho médio 1	Ordinal
apcrdmd2	Percepção crítica/elogio desempenho médio sat 2	Ordinal
apcrdme1	Percepção crítica/elogio desempenho menos hábil 1	Ordinal
apcrdme2	Percepção crítica/elogio desempenho menos hábil sat 2	Ordinal
apepap1	Percepção expectativa prof aptidão aprendizagem próprio 1	Ordinal
apepap2	Percepção expectativa prof aptidão aprendizagem sat 2	Ordinal
apepapt1	Percepção expectativa prof aptidão turma 1	Ordinal
apepapt2	Percepção expectativa prof aptidão turma sat 2	Ordinal
apepdis1	Percepção expectativa prof disciplina próprio 1	Ordinal
apepdis2	Percepção expectativa prof disciplina próprio sat 2	Ordinal

aepedit1	Percepção expectativa prof disciplina turma 1	Ordinal
aepedit2	Percepção expectativa prof disciplina turma sat 2	Ordinal
aeppha1	Percepção expectativa prof habilidade próprio 1	Ordinal
aeppha2	Percepção expectativa prof habilidade próprio nas aulas sat 2	Ordinal
aepht1	Percepção expectativa prof habilidade turma 1	Ordinal
aepsu1	Percepção expectativa prof sucesso insucesso próprio 1	Ordinal
aepsu2	Percepção expectativa prof sucesso/insucesso próprio sat 2	Ordinal
aPosTesAm	Pós-teste - desempenho final em relação à amostra	Ordinal
aPoTesTur	Pós-teste - desempenho final em relação à turma	Ordinal
appaobp1	Percepção alcance objetivo ensino próprio 1	Ordinal
appaobp2	Percepção alcance objetivo pelo próprio sat 2	Ordinal
appapt1	Auto percepção aptidão aprendizagem 1	Ordinal
appapt2	Auto percepção de aptidão aprendizagem sat 2	Ordinal
appat1	Auto percepção de empenho cognitivo 1 - atenção	Ordinal
appat2	Auto percepção de empenho cognitivo aulas sat 2 - atenção	Ordinal
appes1	Auto percepção empenho motor 1 - esforço	Ordinal
appes2	Auto percepção de empenho motor aulas sat 2 - esforço	Ordinal
apphab1	Auto percepção habilidade 1	Ordinal
apphab2	Auto percepção de habilidade sat 2	Ordinal
appobj1	Percepção objetivo ensino 1	Ordinal
appobj2	Percepção objetivo de ensino nas aulas sat 2	Ordinal
appobma1	Percepção alcance objetivo ensino mais hábil 1	Ordinal
appobma2	Percepção alcance objetivo pelos mais hábeis sat 2	Ordinal
appobmd1	Percepção alcance objetivo ensino médio 1	Ordinal
appobmd2	Percepção alcance objetivo pelos médio hábeis sat 2	Ordinal
appobme1	Percepção alcance objetivo ensino menos hábil 1	Ordinal
appobme2	Percepção alcance objetivo pelos menos hábeis sat 2	Ordinal
appsuc1	Auto percepção qualidade do envolvimento motor 1	Ordinal
appsuc2	Auto percepção sucesso/insucesso sat 2	Ordinal
aprajud1	Percepção apoio pedagógico 1 - ajuda	Ordinal
aprajud2	Percepção apoio pedagógico 2 - ajuda	Ordinal
aPreTesAm	Pré-teste - desempenho inicial em relação à amostra	Ordinal
aPreTesTur	Pré-teste - desempenho inicial em relação à turma	Ordinal
aprexim1	Percepção objetivo diferenciado à partida 1	Ordinal
aprexim2	Percepção objetivos diferenciado à partida 2	Ordinal
aprfac1	Percepção objetivo diferenciado 1 - Adaptação critério de êxito	Ordinal
aprfac2	Percepção objetivo diferenciado 2 - adaptação critério de êxito	Ordinal
aprmuta1	Percepção tarefa diferenciada 1 - eventualmente	Ordinal
aprmuta2	Percepção tarefa diferenciada 2 - eventualmente	Ordinal
aprt dip1	Percepção tarefa diferenciada próprio 1	Ordinal
aprt dip2	Percepção tarefa diferenciada próprio sat 2	Ordinal
aprt dma1	Percepção tarefa diferenciada mais hábil 1	Ordinal
aprt dma2	Percepção tarefa diferenciada mais hábil sat 2	Ordinal
aprt dmd1	Percepção tarefa diferenciada médio 1	Ordinal
aprt dmd2	Percepção tarefa diferenciada médio sat 2	Ordinal
aprt dme1	Percepção tarefa diferenciada menos hábil 1	Ordinal
aprt dme2	Percepção tarefa diferenciada menos hábil sat 2	Ordinal
apvaapr1	Percepção prof valoriza aprendizagem 1	Ordinal
apvaapr2	Percepção prof valoriza aprendizagem sat 2	Ordinal
apvacon1	Percepção prof valoriza condição física 1	Ordinal
apvacon2	Percepção prof valoriza condição física sat 2	Ordinal
apvadis1	Percepção prof valoriza disciplina 1	Ordinal
apvadis2	Percepção prof valoriza disciplina sat 2	Ordinal
apvativ1	Percepção prof valoriza Diversão/entretenimento 1	Ordinal
apvativ2	Percepção prof valoriza Diversão/entretenimento sat 2	Ordinal
aunum	Identificação do aluno	Nominal
pAlnEfet	Número efetivo de alunos em classe	Scale
pAtaCOrgT	Ata - total de tempo classe organiza-se ue	Scale
pAtaFCorg	Ata - frequência relativa de eventos de classe organiza-se	Scale
pAtaFInst	Ata - frequência relativa de eventos de instrução	Scale
pAtaFOrg	Ata - frequência relativa dos eventos de organização	Scale
pAtaFOut	Ata - frequência relativa de eventos outros	Scale
pAtaFPE	Ata - frequência relativa de eventos de prática específica	Scale
pAtaFPNE	Ata - Frequência relativa de eventos de prática não específica	Scale
pAtalnstT	Ata - total de tempo de instrução ue	Scale
pAtaMevCOrg	Ata - tempo médio dos eventos de classe organiza-se	Scale
pAtaMevIns	Ata - tempo médio dos eventos de instrução	Scale
pAtaMevOrg	Ata - tempo médio dos eventos de organização	Scale
pAtaMevOut	Ata - tempo médio de evento outros	Scale
pAtaMevPE	Ata - tempo médio dos eventos de prática específica	Scale
pAtaMevPNE	Ata - tempo médio dos eventos de prática não específica	Scale
pAtaOrgT	Ata - total de tempo organização ue	Scale
pAtaOutT	Ata - total de tempo outros	Scale
pAtaPCorg	Ata - proporção de tempo de classe organiza-se	Scale
pAtaPET	Ata - total de tempo prática específica ue	Scale

pAtaPInst	Ata - proporção de tempo de instrução	Scale
pAtaPNE	Ata - proporção de tempo de prática não específica	Scale
pAtaPNET	Ata - total de tempo prática não específica ue	Scale
pAtaPOrg	Ata - proporção de tempo de organização	Scale
pAtaPOut	Ata - proporção de tempo de outros	Scale
pAtaPPE	Ata - proporção de tempo de prática específica	Scale
pAtaTUT	Ata - total de tempo útil ue	Scale
pCFNegCp	Clima relac. intervenção negativa relativa comportamento - frequência abs.	Scale
pCFNegGru	Clima relacional interação negativa grupo - frequência absoluta	Scale
pCFNegIndv	Clima relacional interação negativa individual - frequência absoluta	Scale
pCFNgDes	Clima relacional interação negativa relativo desempenho - frequência abs.	Scale
pCFPosCp	Clima relac. interação positiva relativo comportamento - frequência abs.	Scale
pCFPosDe	Clima relacional interação positiva relativo desempenho - frequência abs.	Scale
pCFPosGru	Clima relacional interação positiva relativa grupo - frequência absoluta	Scale
pCFPosIdv	Clima relacional interação positiva individual - frequência absoluta	Scale
pCLFNeg	Clima relacional interação negativa - frequência absoluta	Scale
pCLFPos	Clima relacional interação positiva - frequência absoluta	Scale
pCLFT	Clima relacional - frequência absoluta ue	Scale
pCIPNeg	Clima relacional - proporção de interação negativa	Scale
pCIPPos	Clima relacional - proporção de interação positiva	Scale
pConhCont	Teste de conhecimento do conteúdo	Scale
pCPNgCpt	Clima relacional - proporção interação negativa relativo ao comportamento	Scale
pCPNgDes	Clima relacional - proporção interação negativa relativo ao desempenho	Scale
pCPNgGru	Clima relacional - proporção de interação negativa direção grupo	Scale
pCPNgIdv	Clima relacional - proporção de interação negativa individual	Scale
pCPNgMaH	Clima relacional - proporção de interação negativa aos mais hábeis	Scale
pCPNgMed	Clima relacional - proporção de interação negativa dirigida aos médios	Scale
pCPNgMeH	Clima relacional - proporção de interação negativa aos menos hábeis	Scale
pCPPosCpt	Clima relacional - proporção interação positiva relativo ao comportamento	Scale
pCPPosDes	Clima relacional - proporção de interação positiva relativo ao desempenho	Scale
pCPPosGru	Clima relacional - proporção de interação positiva direção grupo	Scale
pCPPosIdv	Clima relacional - proporção de interação positiva individual	Scale
pCPPosMah	Clima relacional - proporção de interação positiva aos mais hábeis	Scale
pCPPosMed	Clima relacional - proporção de interação positiva aos médios	Scale
pCPPosMeH	Clima relacional - proporção de interação positiva aos menos hábeis	Scale
pcravala	Critério de avaliação - aprofundamento	Nominal
pddAvali	Pensamento e decisões didáticas - frequência de avaliação ue	Scale
pddClim	Pensamento e decisões didáticas - frequência de clima ue	Scale
pddConteu	Pensamento e decisões didáticas - frequência de conteúdo de ensino ue	Scale
pddDisci	Pensamento e decisões didáticas - frequência de disciplina ue	Scale
pddEstrat	Pensamento e decisões didáticas - frequência de estratégias de ensino ue	Scale
pddGestao	Pensamento e decisões didáticas - frequência de gestão ue	Scale
pddInstr	Pensamento e decisões didáticas - frequência de instrução ue	Scale
pddMedCat	Pensamento e decisões didáticas - frequência média de categorias ue	Scale
pddObjv	Pensamento e decisões didáticas - frequência de objetivos de aprendizagem ue	Scale
pddOutro	Pensamento e decisões didáticas - frequência de outros ue	Scale
pddT	Pensamentos e decisões didáticas na ue - Frequência absoluta	Scale
pdeactma	Diagnose específica atitude face conteúdo mais hábeis-UE aprofundamento	Ordinal
pdeactme	Diagnose específica atitude face conteúdo menos hábeis-UE aprofundamento	Ordinal
pdeacttu	Diagnose específica atitude face conteúdo turma-UE aprofundamento	Ordinal
pdeaefma	Diagnose específica atitude face EF mais hábeis-UE aprofundamento	Ordinal
pdeaefme	Diagnose específica atitude face EF menos hábeis-UE aprofundamento	Ordinal
pdeaefu	Diagnose específica atitude face EF turma-UE aprofundamento	Ordinal
pdeapfma	Diagnose específica atitude face professor mais hábeis-UE aprofundamento	Ordinal
pdeapfme	Diagnose específica atitude face professor menos hábeis-UE aprofundamento	Ordinal
pdeapftu	Diagnose específica atitude face professor turma-UE aprofundamento	Ordinal
pdeatema	Diagnose específica atenção mais hábeis-UE aprofundamento	Ordinal
pdeateme	Diagnose específica atenção menos hábeis-UE aprofundamento	Ordinal
pdeatetu	Diagnose específica atenção turma-UE aprofundamento	Ordinal
pDecAlt	Decisões alternativas plano de aula - frequência absoluta na ue	Scale
pdedisma	Diagnose específica disciplina mais hábeis-UE aprofundamento	Ordinal
pdedisme	Diagnose específica disciplina menos hábeis-UE aprofundamento	Ordinal
pdedistu	Diagnose específica disciplina turma-UE aprofundamento	Ordinal
pdehbtur	Diagnose específica habilidade turma-UE aprofundamento	Ordinal
pDFSomA	Diferenciação do ensino - índice global das aulas	Scale
pdifa	Estratégia de diferenciação pedagógica - aprofundamento	Ordinal
pdifa1	Diferenciação pedagógica interativo - aula 1	Ordinal
pdifa2	Diferenciação pedagógica interativo - aula 2	Ordinal
pdifa3	Diferenciação pedagógica interativo - aula 3	Ordinal
pdifpa1	Diferenciação pedagógica plano de aula 1	Nominal
pdifpa2	Diferenciação pedagógica plano de aula 2	Nominal
pdifpa3	Diferenciação pedagógica plano de aula 3	Nominal
pDifSomPa	Diferenciação pedagógica - índice global dos planos de aula	Scale
peficaz	professores-grupos de eficácia	Nominal
pexper	Nível de experiência	Nominal

pFbFApro	Feedback aprovador - Frequência absoluta	Scale
pFbFAva	Feedback avaliativo - Frequência absoluta	Scale
pFbFDesc	Feedback descritivo - Frequência absoluta	Scale
pFbFFoc	Feedback focado - Frequência absoluta	Scale
pFbFGru	Feedback direção grupo - Frequência absoluta	Scale
pFbFIndv	Feedback direção individual - Frequência absoluta	Scale
pFbFInt	Feedback interrogativo - Frequência absoluta	Scale
pFbFNeu	Feedback neutro - Frequência absoluta	Scale
pFbFNfoc	Feedback não focado - Frequência absoluta	Scale
pFbFPres	Feedback prescritivo - Frequência absoluta	Scale
pFbFRepro	Feedback reprovador - Frequência absoluta	Scale
pFbFTur	Feedback direção turma - Frequência absoluta	Scale
pFbPAprov	Feedback aprovador - Proporção	Scale
pFbPAval	Feedback avaliativo - Proporção	Scale
pFbPDesc	Feedback descritivo - Proporção	Scale
pFbPFoc	Feedback focado - Proporção	Scale
pFbPGru	Feedback direção grupo - Proporção	Scale
pFbPIndv	Feedback individual - Proporção	Scale
pFbPInt	Feedback interrogativo - Proporção	Scale
pFbPMaH	Feedback dirigido aos mais hábeis - Proporção	Scale
pFbPMed	Feedback dirigido aos médios - Proporção	Scale
pFbPMeH	Feedback dirigido aos menos hábeis - Proporção	Scale
pFbPNeu	Feedback neutro - Proporção	Scale
pFbPNfoc	Feedback não focado - Proporção	Scale
pFbPPres	Feedback prescritivo - Proporção	Scale
pFbPRepro	Feedback reprovador - Proporção	Scale
pFbPTur	Feedback direção turma - Proporção	Scale
pFbRepart	Feedback individual - Índice de repartição	Scale
pFBT	Feedback eu - Frequência absoluta	Scale
pFbTax	Taxa de feedback por minuto	Scale
pFDfmedPa	Diferenciação média em planos de aula - Frequência absoluta	Scale
pFDfminPa	Diferenciação mínima em planos de aula - Frequência absoluta	Scale
pFIndfA	Indiferenciação nas aulas - Frequência absoluta	Ordinal
pFrDfMedA	Diferenciação média nas aulas - Frequência absoluta	Scale
pFrDfminA	Diferenciação mínima em aulas - Frequência absoluta	Scale
pFrIndfPa	Indiferenciação em planos de aula - Frequência absoluta	Scale
Pidad	Idade do professor	Nominal
pIDFCoer	Intervenção disciplinar coerciva - frequência absoluta	Scale
pIDFDir	Intervenção disciplinar direta - frequência absoluta	Scale
pIDFGru	Intervenção disciplinar direção grupo - frequência absoluta	Scale
pIDFIndt	Intervenção disciplinar indireta - frequência absoluta	Scale
pIDFIndv	Intervenção disciplinar direção individual - frequência absoluta	Scale
pIDFNCoer	Intervenção disciplinar não coerciva - frequência absoluta	Scale
pIDFT	Intervenção disciplinar - frequência absoluta ue	Scale
pIDFTur	Intervenção disciplinar direção turma - frequência absoluta	Scale
pIDPCoer	Intervenção disciplinar coerciva - Proporção	Scale
pIDPDir	Intervenção disciplinar direta - Proporção	Scale
pIDPGru	Intervenção disciplinar direção grupo - Proporção	Scale
pIDPIndt	Intervenção disciplinar indireta - Proporção	Scale
pIDPIndv	Intervenção disciplinar direção individual - Proporção	Scale
pIDPMaH	Intervenção disciplinar dirigida aos mais hábeis - Proporção	Scale
pIDPMed	Intervenção disciplinar dirigida aos médios - Proporção	Scale
pIDPMeH	Intervenção disciplinar dirigida aos menos hábeis - Proporção	Scale
pIDPNCoer	Intervenção disciplinar não coerciva - Proporção	Scale
pIDPTur	Intervenção disciplinar direção turma - Proporção	Scale
pobcoma	Comunicação de alcance do objetivo - aprofundamento	Ordinal
pobdifa	Diferenciação de objetivo - aprofundamento	Ordinal
pobexa	Explicitação de objetivos - aprofundamento	Ordinal
pobexpa	Explicitação de objetivos pré-interativo - plano de aula	Nominal
pobexpli	Explicitação de objetivos interativo	Nominal
pobjusa	Justificação de objetivos - aprofundamento	Ordinal
pobjusti	Justificação de objetivos interativo	Nominal
pperconh	Percepção pessoal de conhecimento do conteúdo	Nominal
pQDiaAfet	Qualidade de diagnóstico - frequência relativa psico-afetivo - aprofundamento	Scale
pQDiaCatT	Qualidade de diagnose - total de categorias - aprofundamento	Scale
pQDiaComp	Qualidade de diagnóstico - frequência relativa comportamental - aprofundamento	Scale
pQDiaInd	Qualidade de diagnóstico - índice de influência do diagnóstico - aprofundamento	Scale
pQDiaMorf	Qualidade de diagnóstico - frequência relativa bio-morfo-funcional - aprofundamento	Scale
pQDiaMotor	Qualidade do diagnóstico - frequência relativa psicomotor - aprofundamento	Scale
pQDiaRec	Qualidade de diagnóstico - frequência relativa de ambiente-recursos - aprofundamento	Scale
pQDiaSoc	Qualidade de diagnóstico - frequência relativa sócio-cultural - aprofundamento	Scale
pQDiaTot	Qualidade da diagnose - frequência absoluta - aprofundamento	Scale
prf	professores	Nominal

ANEXO 2

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOCENTE

Nome completo _____ Data Nasc _____
 Endereço _____ Número _____
 Bairro _____ Cidade _____ CEP _____ Estado _____
 Telefone Residência _____ Celular _____ Trabalho _____

Formação Acadêmica			
Curso	Instituição	Área	Ano de Conclusão
Graduação			
Aperfeiçoamento			
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

Participação em curso de reciclagem /outros () 2001 () 2000 () 1999 () 1998 () 1997 () 1996

Atividades de Docência

Tempo de experiência docente: _____ anos

Nível de ensino em que lecionou	() 1º segmento Ens. Fundamental	anos
	() 2º segmento Ens. Fundamental	anos
	() Ensino Médio	anos
	() Ensino Superior	anos
	() Pós-Graduação	anos

Exercício de docência atual	() Fundamental	anos
	() Ensino médio	anos
	() Ensino Superior	anos
	() pós-Graduação	anos
	() Outros	anos

Experiências diversas

Coordenação/Supervisão pedagógica (mais recente)

Local	Período
1-	
2-	
3-	

Cargos administrativos escolares ou Esportivos(mais recentes)

Local	Período
1-	
2-	
3-	

Direção de órgãos / Entidades(mais recentes)

Local	Período
1-	
2-	
3-	

Organização / Coordenação de Eventos Desportivos (mais recentes)

Local	Período
1-	
2-	
3-	

Treinamento de equipes / Participação em competições (mais recentes)

Local	Período
1-	
2-	
3-	

ANEXO 3

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, professor(a) _____,

Docente da escola _____,

autorizo o professor José Henrique dos Santos a realizar os procedimentos metodológicos de sua pesquisa de doutoramento no âmbito de minhas aulas de educação física na escola _____, nos dias e horários abaixo estabelecidos.

Dias					
Horário					

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2001.

ANEXO 4

Lisboa, 07 de Julho de 2001.

À Exm^a. Secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro

M.D. Sra

Faço parte do corpo docente do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e encontro-me realizando estudos de doutoramento na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa – Portugal. O projeto que venho desenvolvendo exige a realização de um trabalho de campo com professores de educação física e seus alunos de 6^a a 8^a séries do ensino fundamental, de escolas públicas do Rio de Janeiro.

Dentre as escolas onde se pretende que transcorra o trabalho de campo, algumas delas encontram-se no âmbito dessa SME-RJ. A indicação nominal das escolas encontra-se dependente da prontificação dos professores de educação física em acederem constituir elementos da pesquisa. Quanto aos alunos envolvidos, seus responsáveis serão comunicados acerca dos procedimentos previstos pela pesquisa e convidados a assentirem ou não com a participação do respectivo educando.

Os procedimentos metodológicos que transcorrerão nas escolas contemplam:

1. Filmagem das atividades do professor de Educação Física e respectivos alunos em cinco aulas da disciplina, no segundo semestre letivo do corrente ano;
2. Realização de entrevistas com os professores;
3. Aplicação de questionários aos alunos visando obter suas opiniões sobre variáveis particulares ao professor, a disciplina e aulas de educação física.

Torna-se importante esclarecer que o trabalho de campo só será realizado mediante autorização expressa dos(as) diretores(as) e professores(as) de Educação Física, bem como a anuência dos responsáveis de alunos, como referido anteriormente. Além disso os procedimentos previstos não requerem em momento algum a alteração da rotina escolar, sendo os mesmos desenvolvidos apenas no horário de aula da referida disciplina.

Os procedimentos em questão serão conduzidos por mim e mais dois assistentes. Os dados recolhidos estarão salvaguardados pelo anonimato dos participantes, que não serão identificados em nenhuma das fases de desenvolvimento desta pesquisa.

Assim exposto, venho solicitar que V.S^a. se digne a autorizar a visita as escolas subordinadas à essa Secretaria, visando dar continuidade aos procedimentos metodológicos previstos na pesquisa. Caso V.S^a. não coloque impedimento à realização do estudo, solicito ainda expedir uma autorização formal para este pesquisador, com vista a ser utilizada nos contatos com a Coordenação Regional de Ensino bem como com as Direções das Unidades de Ensino.

Apenso cópia do projeto de tese bem como os modelos de solicitação de autorização, para o caso de V.S^a. julgar necessária uma análise mais acurada dos procedimentos e objetivos da investigação.

Sendo o que cumpre para o momento, agradeço a atenção dispensada ao mesmo tempo que coloco-me a sua disposição para qualquer esclarecimento e/ou colaboração que V.S^a. entenda necessário.

Atenciosamente,

José Henrique dos Santos
Professor Assistente da UFRRJ

Lisboa, 04 de Julho de 2001.

Ao Exm^o. Coordenador Regional da _____
M.D. Sr. _____

Faço parte do corpo docente do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e encontro-me realizando estudos de doutoramento na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa – Portugal. O projeto que venho desenvolvendo exige a realização de um trabalho de campo com professores de educação física e seus alunos de 6^a a 8^a séries do ensino fundamental, de escolas públicas do Rio de Janeiro.

Dentre as escolas onde será realizado o trabalho de campo, encontram-se algumas no âmbito dessa coordenação regional. A indicação nominal das escolas encontra-se dependente da prontificação dos professores de educação física em aceder constituir elementos da pesquisa. Quanto aos alunos envolvidos, seus responsáveis serão comunicados acerca dos procedimentos previstos pela pesquisa e convidados a assentirem ou não com a participação do respectivo educando.

Os procedimentos metodológicos que transcorrerão nas escolas contemplam:

1. Filmagem das atividades do professor de Educação Física e respectivos alunos em cinco aulas da disciplina, no segundo semestre letivo do corrente ano;
2. Realização de entrevistas com os professores;
3. Aplicação de questionários aos alunos visando obter suas opiniões sobre variáveis particulares ao professor, a disciplina e aulas de educação física.

Torna-se importante esclarecer que o trabalho de campo só será realizado mediante autorização expressa dos(as) diretores(as) e professores de Educação Física, bem como com a anuência dos responsáveis de alunos, como referido anteriormente. Além disso os procedimentos previstos não requerem em momento algum a alteração da rotina escolar, sendo os mesmos desenvolvidos apenas no horário de aula da referida disciplina.

Os procedimentos em questão serão conduzidos por mim e mais dois assistentes. Os dados recolhidos estarão salvaguardados pelo anonimato dos participantes, que não serão identificados em nenhuma das fases de desenvolvimento desta pesquisa.

Assim exposto, venho solicitar que V.S^a. se digne a autorizar a visita as escolas subordinadas à essa região administrativa, visando dar continuidade aos procedimentos metodológicos previstos na pesquisa. Caso V.S^a. não coloque impedimento à realização do estudo, solicito ainda expedir uma carta de apresentação deste pesquisador, com vista a ser utilizada no contato com as direções das unidades de ensino.

Sendo o que cumpre para o momento, agradeço a atenção dispensada ao mesmo tempo em que me coloco a sua disposição para qualquer esclarecimento e/ou colaboração que V.S^a. entenda necessário.

Atenciosamente,

José Henrique dos Santos
Professor Assistente da UFRRJ
Identidade 05478045-7

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,

Diretor(a) da escola _____,

autorizo o professor José Henrique dos Santos a realizar os procedimentos metodológicos de sua pesquisa de doutoramento no âmbito das aulas de educação física, nesta instituição de ensino nos dias e horários estabelecidos em concordância com o docente responsável pela disciplina.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2001.

ANEXO 5

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2001.

Sr. Responsável,

Eu, José Henrique dos Santos, Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, estou realizando pesquisa na área do ensino de Educação Física, com vista a elaboração de uma dissertação de doutoramento na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa – Portugal.

Uma parte do trabalho consiste na filmagem dos alunos em aulas de educação física e recolhimento de informações aos mesmos através de questionários.

As atividades da pesquisa já foram autorizadas pela direção da escola e pelo professor de educação física e envolvem a participação de seu(sua) filho(a) da seguinte forma:

1. Participação em dois testes de habilidade em uma modalidade esportiva;
2. Filmagem de sua participação nas aulas de educação física da escola em que ele(ela) estuda;
3. Será solicitado a dar suas opiniões sobre questões relacionadas ao desenvolvimento da disciplina de Educação Física, respondendo a questionários aplicados por este pesquisador.

Durante o desenvolvimento das atividades de pesquisa não lhe será solicitado dar quaisquer informações de ordem pessoal ou familiar. Além disso, as informações recolhidas pela participação de seu(sua) filho(a) **NÃO** serão mostradas a ninguém e somente servirão à finalidade da pesquisa. Não haverá também qualquer divulgação das imagens gravadas nas aulas de educação física.

Assim sendo, caso **NÃO QUEIRA** que seu(sua) filho(a) participe das atividades da pesquisa, solicito encarecidamente que comunique à direção da escola ou ao professor de educação física tal manifestação.

Agradeço a sua atenção e me coloco a sua inteira disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

José Henrique dos Santos
Professor da UFRRJ

ANEXO 6

Instrumento de Análise da Técnica do Salto em Altura Tesoura

Descrição de Ações

Este instrumento consiste de um descritivo de elementos críticos do salto em altura tesoura. Foi utilizado na avaliação do pré e pós-teste realizados pelos alunos na investigação em pauta. As ações descritas a seguir foram fundamentadas na literatura técnica e concentram-se sobre os elementos que são considerados críticos na execução do salto tesoura. A validade de constructo foi garantida pela intensa revisão procedida à literatura técnica, bem como, pela sua submissão ao crivo de um painel composto por cinco especialistas em atletismo. Além disso a objetividade e fidelidade do instrumento foi determinada através de testes de concordância intra e inter-observadores.

As ações críticas foram descritas conforme compunham cada uma das reconhecidas fases do salto em altura, ou seja, corrida de aproximação, chamada, voo e queda. Cada fase é definida e acompanhada de uma descrição genérica da correta concepção do movimento. Sucede então, nas respectivas fases, a abordagem descritiva dos elementos críticos que lhes são comuns.

1. Corrida de Aproximação.

Caracteriza-se pelo deslocamento do aluno, de um ponto previamente definido em direção a fasquia. Propicia a preparação muscular e transporta consigo a componente horizontal que melhora a impulsão e permite transpor a altura demarcada pela fasquia. Sua execução está subordinada a condições tais quais a distância, direção, ritmo e velocidade.

Na Corrida de aproximação, o deslocamento decorre com velocidade crescente mediante o aumento progressivo da frequência e amplitude das passadas, orientado numa trajetória reta ou semi-parabólica, cumprida num intervalo angular que varia entre os 30 e 40 graus em relação à fasquia.

1.1. Movimentos Críticos

1.1.1. Técnica de corrida: Refere-se ao conjunto de movimentos que caracterizam a corrida de aproximação realizada pelo aluno durante o deslocamento que antecede a chamada. Efetua-se através de gestos que se assemelham à corrida de velocidade, guardada a devida proporção relativamente aos objetivos da ação. O deslocamento é executado com o tronco ligeiramente inclinado à frente, com elevação dos joelhos e movimento amplo dos braços. Na fase de impulsão de cada passada da corrida, evidencia-se a extensão do pé, joelho e articulação coxo-femural. Os movimentos evoluem de passos curtos (ou picados) para passos largos, elásticos e vigorosos.

1.1.3. Trajetória correta da corrida de preparação: A trajetória consiste no percurso (direção e alinhamento) da corrida de aproximação realizada pelo aluno durante a realização do salto em altura. O ponto de saída para a corrida é definido de forma que a perna de impulsão fique colocada do lado contrário à fasquia. No estilo tesoura, a corrida decorre em linha reta e obliquamente à fasquia. O ângulo da corrida varia entre os 30 e 45¹⁸ graus. Considerando a limitação de espaço nos ambientes de ensino

¹⁸ Embora seja consenso na literatura que este ângulo deva variar entre os 30 e 40 graus, foi aceite o limite de 45 graus, visando tornar a aferição mais ágil e objetiva, sem prejuízos significativos para a avaliação da técnica. Considerando as demarcações feitas no solo para a realização dos testes, o ângulo de 45 graus seria melhor e mais rapidamente auferido durante a observação das execuções e, dado o caráter de iniciação da unidade de ensino, esta aferição não representaria prejuízos para a avaliação da técnica.

investigados, admitiu-se correta a realização da corrida semi-parabólica. Nestas circunstâncias, o ângulo foi auferido considerando-se, no mínimo, as últimas três passadas do aluno, preparatórias para a chamada.

1.1.3. Ritmo da Corrida de aproximação: Consiste basicamente na combinação de dois elementos que lhes são peculiares, ou seja, a velocidade e regularidade na execução da corrida. O deslocamento decorre com aceleração crescente de forma a contribuir para uma elevação adequada à altura a ser transposta. Sucede-se, então, o aumento progressivo da frequência das passadas, bem como de sua amplitude. O início acontece com passos mais curtos (e as vezes picados), progredindo para passos mais largos e elásticos à medida que se aproxima o final do percurso.

2. Chamada/Impulsão

Ação dos membros inferiores e eventualmente dos membros superiores para lançar o corpo ao espaço. Inicia-se na travagem da corrida, momento em que ocorre o seu bloqueio visando a progressiva transformação da velocidade horizontal em força ascensional. Finaliza com o último contacto do dedo maior do pé impulsor para lançar o corpo para o voo.

Esta fase é caracterizada pela entrada na chamada com o pé contrário ao lado da fâsquia. A penúltima passada é ligeiramente mais curta, visando avançar o centro de gravidade, seguida pelo último passo mais amplo que culmina com o apoio sobre a planta do pé de impulsão. Na travagem, a perna de impulsão posiciona-se quase que totalmente estendida e com a qual alinha-se o tronco, levemente inclinado para trás, e a cabeça. Verifica-se ainda a ocorrência de vigorosos movimentos oscilatórios dos membros livres, que além de responsáveis pela manutenção do equilíbrio dinâmico do corpo, são fundamentais para diminuir relativamente o peso do corpo, tornando mais positiva a impulsão e consequentemente potencializando a ascensão do aluno durante esta fase.

2.1. Movimentos Críticos

2.1.1. Apoio Correto do pé de chamada: A travagem da corrida ocorre mediante o apoio sobre a planta do pé contrário ao lado da fâsquia, com a perna em completa extensão (ou extensão incompleta¹⁹), com a qual se alinham o tronco e cabeça, com leve inclinação para trás. A realização deste movimento deve permitir a transformação da componente horizontal em força ascensional. Este movimento tem influência sobre o momento final da impulsão (item 2.1.5), sendo tanto mais eficaz quanto mais vertical for a ascensão do saltador.

2.1.2. Distância adequada da fâsquia: é caracterizado pela realização da chamada a uma distância de 50 cm a 1 metro da fâsquia, em conformidade com a altura a ser transposta e estrutura atlética do aluno. A distância é avaliada como adequada quando o ápice da elevação ocorre no momento em que o aluno encontra-se sobre a fâsquia a transpô-la.

2.1.3. Perna livre paralela à fâsquia: caracterizado pela posição da perna de balanço estendida (ou extensão incompleta) e paralelamente colocada ao lado da fâsquia.

2.1.4. Movimentos Ascensionais de braços e perna de balanço: são caracterizados por movimentos amplos e vigorosos de braços e perna de balanço, que encontravam-se atrás, para frente e para cima. Por uma questão de dinâmica do movimento e características físicas dos alunos, a maior extensão deste membro é efetivamente observada em seu desdobramento até o momento da abordagem da fâsquia.

2.1.5. Extensão completa da perna de impulsão com tronco alinhado na vertical: Caracterizado pela extensão completa da perna e pé de impulsão, encontrando-se esta verticalmente alinhada com o tronco e cabeça do aluno, no momento que antecede a perda contacto com o solo. Como consequência das ações empreendidas nesta fase, a ascensão deve ser tanto mais vertical quanto possível.

¹⁹ Foi aceite uma pequena flexão da perna, tendo em consideração que as condições atléticas dos alunos não permitiria uma travagem conforme prescrição técnica.

3. Transposição:

Caracteriza-se pelo interstício compreendido entre o momento que o corpo perde contacto com o solo, após a impulsão, e aquele em que está prestes a retomá-lo, na iminência da queda, após transpor a fasquia.

A Transposição é considerada adequada quando o aluno, durante a transposição, tem o tronco ereto ou ligeiramente fletido à frente (desde que alinhado com o centro de gravidade), realizando o movimento alternado de membros inferiores (descendente da perna de balanço e ascendente da perna de chamada), estando estes quase que plenamente estendidos (em estado de extensão incompleta, ou, em outras palavras, em ligeira flexão).

3.1. Movimentos Críticos

3.1.1. Postura do tronco: é caracterizado quando o aluno, durante a transposição, tem o tronco ereto ou ligeiramente fletido à frente (desde que alinhado com o centro de gravidade).

3.1.2. Movimento alternado das pernas adequado: estando as pernas estendidas (ou em extensão incompleta), o aluno realiza o movimento descendente da perna de balanço e ascendente da perna de impulsão.

3.1.3. Velocidade adequada do movimento de alternância das pernas: Caracterizado pela rápida puxada da perna de impulsão após sua completa extensão, que encontra-se atrasada em relação ao restante do corpo.

4. Queda

A queda compreende o momento que os pés recobram o apoio no solo após ultrapassar a fasquia, até a completa anulação da velocidade cinética que carrega em função da altura saltada.

Considera-se uma queda adequada quando esta ocorre sobre a perna de balanço seguida da perna de impulsão. O retorno ao solo ocorre de forma suave e equilibrada graças a flexão coordenada e progressiva das articulações do tornozelo, joelho e coxo-femural, se assim exigir a velocidade que anima a queda do aluno.

4.1. Movimentos Críticos

4.1.1. Queda na perna de balanço: é caracterizada quando o retorno ao solo ocorre com a perna de balanço, sendo posteriormente acompanhada pela perna de impulsão.

4.1.2. Amortização da queda: Quando o retorno ao solo ocorre de forma suave e equilibrada graças a flexão coordenada e progressiva das articulações do tornozelo, joelho e coxo-femoral, se assim exigir a velocidade que anima a queda do aluno.

Instrumento de Análise da Técnica do Salto em Altura Tesoura – IATSAT

Grelha de Observação

Aluno N°	N. Habilidade Colete N°	Gênero <input type="checkbox"/> masc. <input type="checkbox"/> Fem.
Professor	Alturas	<input type="checkbox"/> Pré-teste <input type="checkbox"/> Pós-teste

Fase	Elementos Técnicos	Sim		
		1ª	2ª	3ª
Corrida de preparação	Realização da técnica correta de corrida			
	Trajetória correta da corrida			
	Ritmo adequado da corrida			
Chamada	Apoio correto com o pé de chamada			
	Distância adequada da fasquia			
	Perna livre paralela a fasquia			
	Movimentos ascensionais de braços e perna de balanço			
	Extensão completa da perna de impulsão em alinhamento vertical com o tronco.			
Transposição	Postura do tronco			
	Movimento alternado das pernas adequado			
	Velocidade adequada do movimento de alternância das pernas			
Queda	Queda na perna de balanço seguida pela perna de impulsão			
	Amortização da queda			
Total de erros				

ANEXO 7

Professor	
Escola	

Caro Colega,

Este questionário **não é um teste**.

O desenvolvimento deste estudo exige que conheçamos qual é a caracterização da técnica do salto em altura tesoura assumida pelos docentes. Esta informação nos auxiliará no processo de análise e registro das estratégias instrucionais utilizadas pelos professores à luz dos critérios técnicos que alimentarão a sua tomada de decisões durante o desenvolvimento de uma unidade de ensino.

Por isso, solicito que responda as questões apresentadas abaixo e nas páginas seguintes.

Mais uma vez agradeço a sua colaboração.

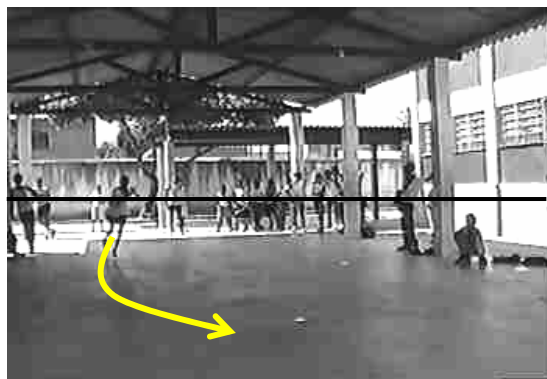
José Henrique dos Santos

Como você caracterizaria o seu nível de conhecimento sobre o salto em altura tesoura?

Muito bom	Bom	Regular	Fraco	Muito fraco
⑤	④	③	②	①

1. Qual o **número de passadas** que você considera tecnicamente recomendável para a realização do salto tesoura por um aluno que o executa **em uma altura próxima ao limite de suas capacidades**?
 - ☐ Uma a três passadas
 - ☐ Três a cinco passadas
 - ☐ Cinco a onze passadas
2. Na sua opinião, qual o **melhor ângulo para a realização da corrida de aproximação** na realização do salto tesoura?
 - ☐ Aproximadamente 30 a 40 graus.
 - ☐ Aproximadamente 10 a 25 graus.
 - ☐ Aproximadamente 70 a 90 graus.
3. No seu entendimento, de que forma deve ser realizado o **apoio** no momento da **impulsão**?
 - ☐ No apoio, o pé de impulsão deve sofrer uma pequena rotação direcionando-se para o sarrafo.
 - ☐ No apoio, o pé de impulsão deve manter-se alinhado com a direção da corrida de aproximação.
 - ☐ No apoio, o pé de impulsão deve sofrer uma pequena rotação, colocando-se paralelo ao sarrafo.
4. Na sua opinião, como deve ser executado os movimentos **dos braços e da perna de elevação**, no momento da impulsão e ascensão?
 - ☐ Tanto os braços quanto as pernas elevam-se enérgica e rapidamente.
 - ☐ O movimento dos braços ocorre rapidamente seguido da elevação da perna de abordagem, que pode ocorrer de forma menos enérgica.
 - ☐ A perna de abordagem é elevada rapidamente seguida pelo movimento de elevação dos braços que pode ocorrer de forma menos enérgica.
5. Na sua opinião, qual das opções abaixo melhor caracteriza a **velocidade da corrida de aproximação** durante a realização do salto em altura?
 - ☐ A velocidade do aluno deve ser constante, não havendo alteração de ritmo
 - ☐ A velocidade diminui a medida que o aluno se aproxima do sarrafo
 - ☐ A velocidade aumenta a medida que o aluno se aproxima do sarrafo

6. Que figura melhor ilustra a direção da **trajetória da corrida de aproximação** na realização do salto tesoura?



7. Segundo seu conhecimento, que figura melhor ilustra **o local correto de saída** para a realização do salto tesoura, executado por um aluno que utiliza a perna esquerda na impulsão?



8. Na sua opinião, que figura melhor caracteriza o **início da impulsão**?



9. Na sua opinião, que figura melhor caracteriza o **momento final da impulsão**?


☐

☐

☐

10. Na sua opinião, que figura melhor caracteriza o **movimento dos braços durante a impulsão e ascensão**?


☐

☐

☐

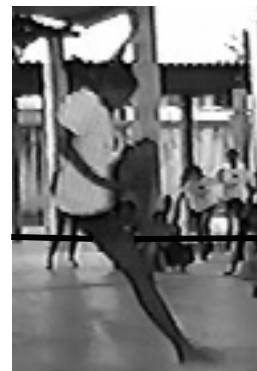
11. Qual deve ser a posição do aluno **no momento da transposição** do sarrafo?


☐

☐

☐

12. Na sua opinião, que figura melhor caracteriza o **movimento de tesoura** no momento da transposição da perna de impulsão?

☐☐☐

13. Na sua opinião, que figura melhor caracteriza a **queda do aluno na finalização do salto tesoura**?

☐☐☐

ANEXO 8

Guião da Entrevista de Aprofundamento

1. Nas suas aulas costuma explicitar aos alunos os objetivos de ensino que eles devem alcançar? Como? Justifica-os?
 - Considera que todos os alunos percebem os objetivos de ensino? Pq?
 - Na prática, como sabe que os objetivos de ensino foram percebidos pelos alunos? Pq?
2. Há objetivos diferentes para os alunos desta turma?
 - Não: Porquê?
 - Os objetivos são alcançáveis por todos os alunos da turma?
 - Não: Porquê?
 - Que alunos prevê que não alcançarão?
 - Mediante isso, que estratégia de ensino pretende utilizar?
 - Que critérios adotará para avaliar os alunos com diferentes níveis de habilidade?
 - Sim: Porquê?
 - Que estratégia de ensino pretende utilizar de forma a garantir que todos os alunos alcancem este objetivo? E os mais, médios e menos habilidosos?
 - Que critérios adotará para avaliar os alunos com diferentes níveis de habilidade?
 - Sim: Porquê?
 - Os objetivos são alcançáveis por todos os alunos da turma?
 - Não: Porquê?
 - Que alunos prevê que não alcançarão?
 - Mediante isso, que estratégia de ensino pretende utilizar?
 - Que critérios adotará para avaliar os alunos com diferentes níveis de habilidade?
 - Sim: Porquê?
 - Que estratégias de ensino pretende utilizar de forma a garantir que todos os alunos alcancem estes objetivos? E os mais, médios e menos hábeis?
 - Que critérios adotará para avaliar os alunos com diferentes níveis de habilidade?
 - 3. Como pretende reagir corrigindo as execuções dos alunos? Pq? E os mais e menos hábeis?
 - 4. Como classifica a disciplina dessa turma nas aulas de EF? Pq? E os mais e menos hábeis?
 - 5. Como pretende tratar as questões de comportamento dos alunos? Pq?
 - 6. Como avalia esta turma em relação ao gosto pela disciplina de EF? Pq? E os mais e menos hábeis?
 - 7. Na sua opinião, qual o grau de importância atribuída por esta turma, aos conteúdos de ensino da disciplina de EF? Pq? E os mais e menos hábeis?
 - 8. Como classifica o nível de afetividade dessa turma em relação a si? E os mais e menos hábeis?
 - 9. Como classifica o nível geral de habilidade dessa turma? Pq?
 - 10. Como classifica o nível geral de atenção dessa turma durante as aulas de EF? Pq? E os mais e menos hábeis?

Guião da Entrevista Retrospectiva de Plano de Aula

1. Dentro da atividade salto em altura estilo tesoura, que objetivos pretende enfatizar na aula de hoje?
2. Qual sua expectativa em relação ao alcance dos objetivos pelos alunos desta turma?
3. Há algum aluno ou grupo deles que pensa merecer atenção especial? Porque?
4. Em vista deste aspecto, que estratégia de ensino pretende implementar?
5. Que dificuldades acha que poderá enfrentar nesta aula?
6. Em vista disso, que alternativas possui?

ANEXO 9

1. Mário

1. Sim. Normalmente a cada aula é dada a orientação do que será feito durante o período da atividade e o que eu espero que eles consigam no final da atividade.

As vezes sim. Principalmente quando é solicitado aprofundamento. Mas normalmente eu... quando eu acho importante. Normalmente nas avaliações, são debatidos esses sucessos e o que não foi atingido.

Alguns que têm mais dificuldade de entender. Embora até de maneira mais natural eles consigam fazer, uma vez que as atividades não são muito difíceis.

Normalmente quando o aluno tem alguma dúvida ele pergunta. Ou então executa de uma maneira muito diferente do que a maioria está fazendo, está praticando. E quando acontece a discrepância muito grande é que tenho certeza absoluta de que ele não entendeu o que eu pedi. É, normalmente quando o aluno percebe, mesmo que ele não atinja o objetivo 100%, mas ele se aproxima do que o professor pede.

2. Não, normalmente nas atividades de aula de Educação Física curricular normal, os objetivos não são muito diferentes, uma vez que ele não tem objetivo de partir para uma outra espécie de treinamento mais aprofundado. Normalmente as aulas são desenvolvidas em cima da modalidade escolhida e... não tem nenhum aprofundamento, não teve nenhuma competição, não tem nenhuma coisa que seja adiante, com o objetivo de desenvolver... é... de desenvolver mais especificamente a modalidade.

Sim, é possível de ser alcançado por todos os alunos. Mas mesmo que não seja atendido por todos, é... o padrão de movimento desejado é que é o mais importante.

Bom, vou utilizar atividades... a maioria atividades naturais. Não muito aprofundado. Em nível de aprendizagem. E que... eu espero que todos atinjam o objetivo estabelecido.

Talvez eu tenha que planejar algum tipo de reforço para os alunos que estão mais defasados em relação à média da turma.

Primeiro critério: quantitativo que é a meta atingida; o segundo critério são as formas de execução da modalidade, uma vez que se o aluno não consegue desenvolver é... aumentar o desempenho quantitativo, mas quando ele consegue desenvolver a modalidade dentro das normas técnicas que o professor passa, ele também atinge é... a parte mais importante que é o aprender a fazer, embora ele não consiga atingir uma melhoria no nível de rendimento dele. Não, em relação aos alunos mais defasados eu vou utilizar o critério de aprendizagem motora.

3. Não vai haver nenhum treinamento específico. O que vai haver são correções a partir de cada execução. A cada execução do aluno, eu vou falar onde ele está errando. Onde ele precisa modificar o... a atividade... a, a, o trabalho dele. Não vou fazer nenhum trabalho específico e sim é... tentar ir, pô, colocando aos poucos na cabeça dele quais são os padrões que eu quero que ele faça, e as formas de execução das atividades.

Não, não pretendo [diferenciar os mais e menos hábeis].

4. A disciplina dessa turma especificamente é muito boa, tanto na aula de educação física quanto nas demais atividades da escola. Não. É uma turma que está junta há 4 anos desde 5ª série e não tem demonstrado nenhuma diferença não.

5. Normalmente as questões de disciplina, eu trato conversando com os alunos. Depois em caso de reincidência, quando eu vejo que não adianta mais conversar com o aluno, eu entrego para a parte... coordenadora da escola tentar resolver. É, normalmente tento esclarecer tudo no diálogo.

6. A turma 804 é uma muito atuante na E. F. Desde a 5ª, 6ª série eles participam muito bem das atividades, gostam e poucos alunos faltam à aula. No caso dessa turma, tanto os mais hábeis quanto os menos hábeis gostam da atividade. Participam de todas as aulas muito bem.

7. Normalmente os conteúdos mais importantes que eles avaliam, na avaliação deles, são os jogos: futebol, vôlei, handebol, basquete. Eles gostam muito de esportes coletivos. Atividade individual é uma novidade para eles. Dão, dão importância ao treinamento e dão importância à parte cognitiva. A parte em relação a teoria sobre os esportes.

8. A turma ela é, ela é... minha turma há dois anos seguidos. Durante o ano de 2000, nós não tivemos nenhum problema grave na turma. Durante o ano de 2001, também segue desde Fevereiro e até agora nós não tivemos nenhum problema grave em relação a... relacionamento com o professor. A turma é uma turma boa. É uma turma de... de... de desenvolvimento muito bom tanto nas outras disciplinas, quanto na educação física.

Não, eu acho que não, principalmente porque não tem muita importância a competição, é mais a participação e aula curricular. Então não faz muita diferença um ser mais

9. Em relação até a outras turmas da escola, é uma turma que está acima da média.

10. Atenção muito boa. Não existe nenhuma dificuldade de se desenvolver nenhuma atividade com eles. Eles estão disponíveis inteiramente para a aula de educação física.

Acho que sem diferença. Gostam da atividade, participam, embora menos hábeis participam da mesma forma que os mais hábeis, ainda brigam para participar. Dedicam o mesmo tempo de atenção.

A1

Na primeira aula eu pretendo enfatizar primeiro: o uso da perna de impulsão; a distância entre o ponto de impulsão e o sarrafo; e a coordenação do movimento.

A minha expectativa é que todos alcancem os objetivos. Principalmente no que se refere a coordenação do movimento de salto e preparação da perna para impulsão e o salto sobre o sarrafo.

No caso das meninas tem duas ou três meninas que merecem uma atenção especial, devido a terem problemas assim de acharem que não são capazes de fazer a actividade.

Vou pré-estabelecer esses fatos(?). A altura dos obstáculos é baixo, relativamente baixo para que eles possam ir sentindo segurança aos pouquinhos.

A maior dificuldade e a pior tarefa que eu tenho para ensinar hoje, é ensinar a coordenação do salto a partir da medição da marca de onde o atleta vai saltar.

Eu pretendo utilizar a confecção da marca e a testagem dessa confecção numa altura possível. Quanto mais vezes experimentar melhor. Pretendo que eles repitam muito para depois a gente ir conseguindo consertar os erros com as sequências das aulas.

A2

Nesta eu pretendo enfatizar o ritmo da corrida e as últimas passadas para preparação para a impulsão e para a elevação.

Acho que a maior dificuldade é se conscientizar do ritmo da corrida mais lento e a preparação das três últimas passadas.

Atenção especial hoje basicamente é para todos porque essa fase da corrida pró salto todos eles estão fazendo muito rápida e sem uma preparação específica.

Basicamente é... mostrar para eles, demonstrar para eles a corrida mais lenta, e... a velocidade, preparação das últimas passadas para abaixar um pouco o quadril para ter mais força na perna de impulsão para transportar a elevação do corpo. Vou trabalhar o salto partindo da fase final, até as três passadas anteriores. Depois completar o resto da corrida.

A dificuldade de coordenar a passada em ritmo mais lento.

Tentar fazer com que eles se conscientizem do tempo da corrida e do ritmo das últimas passadas.

A3

Preparação para corrida e tentar corrigir os problema possíveis na corrida e coordenação do movimento.

Essa aula vai ser mais difícil de ser atingidos porque são coisas mais específicas do salto em altura.

Por parte dos meninos o aluno Paulo e o aluno José, pelas dificuldades que eles vão encontrar. E parte das meninas as alunas Sofia e Marta.

É, tentar começar com altura bem baixa e tentar dar maior ênfase possível a fase da marca e da corrida.

A coordenação. Dar passadas com tempo... com ritmo específico para elas.

Não tenho alternativa nenhuma. Tentar fazer o máximo que a gente possa desenvolver nesse tempo de aula.

2. Claudio

1. Todas as aulas. Eu explico porque para dar prosseguimento, sair tudo normal, chegar ao objetivo que a gente quer.

Ah! Primeiro eu... nas minhas aulas é o seguinte: eu coloco eles na sala de aula, passo explicação teórica e depois passo para quadra para dar prática.

Claro, para poder incentivar a turma. Se você não justificar eles ficam meio perdidos. Aí, dou uma justificativa legal, explico porque que estamos fazendo aquilo, qual objetivo e manda ver.

Isso aí é até uma coisa assim legal, porque eles mesmo sabem quem ... que... assim sobressaindo mais. Eles mesmos se identificam. Não eu não comunico não, eu até mando eles demonstrar... entendeu? Uns de exemplo para os outros ainda tão tentando alcançar o mesmo objetivo.

A maioria [percebem o objetivo]. Mesmo porque, tens uns, um, tem um, nessa turma que nós estamos pesquisando que ele é meio... ele era para ta numa turma especial... mas ele não é totalmente problema de retardado... mas ele é... Ah! Claro, claro, percebem, percebem. Eles percebem porque... particularmente eu tenho domínio de turma legal. então eu... a gente vai mostrando gestos, fazendo que eles participem, incentivando, eles vão percebendo o interesse do professor e vão e seguindo a gente. Percebo na vontade de está fazendo, de querer repetir toda hora,

tentar acertar, sabe? É por aí...

2. Objetivo diferente como? Não, meio, não, para turma toda. Nada em particular não. Porque, eu já escolhi esta turma de propósito, que é a turma homogênea. Ela está bem... com excessão de um, um ou dois, que entendeu? Então eu acho que a turma vai bem. Nas próximas aulas a gente vai sentir que vai evoluir mais. Com certeza [os objetivos são alcançáveis]. Porque é o que eu acabei de falar, é a turma homogênea, eles estão juntos desde a 4ª série primária, por aí. Eu conheço todo mundo, sabe? E são alunos... não são alunos repetentes, nas outras matérias também. Então você sente que eles, sabe, tem um... eh... por ordem natural das coisas eles foram sendo selecionados. As turmas não, foi... saindo. Os repetentes vão para outra classe, aceleração, essas coisas todas e esses permaneceram juntos até agora. Até chegar na sexta série.

A estratégia que eu vou usar? É em cima dos educativos, vou tentar eh!... mostrar para eles o salto, o salto em... o tesoura e vou fazer uns educativos com eles para eles descobrirem. Perna de apoio. De impulsão. A corrida eh! Aproximação. Trabalhar a impulsão com eles, impulsão vertical, sabe como é que é? E a queda. Vai ser por aí.

É, aí eu acho que eu vou ter que utilizar recurso. Outro tipo de recurso, mas isso aí vai ser a partir da primeira aula que eu tipo... que eu vou sentir assim... se vai haver necessidade ou não. Por enquanto não, por enquanto não, vou observar agora a próxima. Nós fizemos só o pré teste. E _____ coisas novas também. Aí a partir da primeira aula a gente pode pensar nisso.

[meu critério de avaliação]É, porque no final nós vamos, vamos o fazer pós teste ? Mas eu vou fazer uma avaliação seguinte. Eu vou pedir... eu vou até... o que eu sempre faço com eles. Eu vou dar... uma avaliação prática, e vou também pedir uma avaliação teórica, para gente fazer pesquisa. Eu acho legal para fixar bem, entendeu? Não passar em branco. Avaliação? Aí é a performance do aluno. Certo? Para ver se o que eu passei para ele foi bem correspondido.

Aí é... eu acho que executando o salto que a gente vai saber se eles vão. É... claro, claro. Já no pré teste, já no pré teste, e a gente já viu. A capacidade de alguns lá. Então eu acho que vai, vai dar para diferenciar bem a partir da 1ª aula, sabe? Para gente avaliar mesmo. Essa avaliação eu posso utilizar a avaliação contínua de aula em aula, a gente indo avaliando os alunos até chegar no final dessas aulas, eu acho que é o mais interessante por aí mesmo. A evolução... A gente vai sentindo a evolução e marcando...

Não, não. Por enquanto não, não pensei nisso não [critério de avaliação diferentes para os mais e menos hábeis).

3. Eu tenho... e ... ir... é... , eu acho que é pela fixação... ... acho que tem que saltar, saltar, saltar para poder chegar, tentar chegar perto da perfeição.

Ah!... aí é... eu não vou deixar transparecer que... eles tão fazendo o salto totalmente errado, entendeu? Eu vou tentar contornar isso aí, mandando executar, vamos voltar, vamos lá de novo, incentivando. Que é para incentivar. Tanto para um grupo, para outro (simultâneo com pergunta). Não deixar perceber. Não pode deixar perceber, senão vai inibir o aluno e vai ficar... não vai querer nem participar mais.

4. Graças a Deus, comigo, sabe como é que é! Mas... sempre acontece... eu não deixo eles... ...sabe? Eu domino bem a turma, eu domino bem. Então não vai ocasionar problema, principalmente com essa turma aí, entendeu? Acho que...

5. Sem registro

6. Acho que a aceitação é... da turma que é quase 100%, quase 100%. O único problema que nós temos assim, é, é... questão religiosa, tem uns que tem problemas assim de alunos que não podem botar o short, fazer aula, essas coisas todas, sabe? Mais questão de cultura. Eles não tão _____, eu falo coloca a saia e bota o short por baixo da saia e vamos fazer aula, entendeu? Algumas aceitam, outras não, aí, entendeu, fica sempre por aí, porque de maneira geral todo mundo gosta.

Não, eu não sinto diferenciação, a gente sente dificuldade dos menos habilidosos ta fazendo, mas eles fazem questão de participar... e _____.

Gostam, da mesma maneira, mesma intensidade.

7. O grau de importância? Rapaz, isso aí é... até... nos concelhos de classe aqui, os outros professores recorrem à gente da educação física para poder incentivá-los mais. Através do esporte. Porque... é engraçado que _____ a entrada 7:30 da manhã, eles vão ter aula de matemática, chega todo mundo atrasado. 7:30 da manhã, tem educação física, eles tão todos lá na quadra, entendeu? (Risos) e aí a gente joga para o professor de português, de matemática, fazer esta troca, porque não assiste aula de matemática, de português, não pode assistir aula de educação física. Só para ter uma noção que a educação física está enraizada nesta turma mesmo. Importantíssimo, você pega o caderno deles, está tudo limpinho, tudo anotadinho. Eles tem interesse em quando perder a matéria pegar, sabe? A educação física.

É a mesma pelos dois grupos. Engraçado é que a parte teórica os menos habilidosos dominam, e a parte prática, as vezes fica de lado (risos), mas o interesse é o mesmo.

8. Ih! Rapaz, isso aí é um troço até engraçado, que eles trazem coisas que eles não conversam com

pais e com a mãe, eles trazem para gente escutar... ó... acontecem isso lá em casa, pa, pa... hoje aluna, hoje, falou que o pai ontem foi para praia com a mãe e deixou ela em casa, ela pegou o dinheiro e foi para praia sozinha. O pai não sabe e ela tá me contando aqui agora. Entendeu? Foi para Mangaratiba. Tem, não só comigo, mas nas outras áreas também. O professor está aqui para, sabe como é que é? Ser confidente.... Falam muita coisa...

Tem a mesma afetividade.

A disciplina, po!... é... eles são crianças hiperativas, eles fazem aquela bagunça normal sabe? Mas a gente tendo o domínio da turma bacana, a gente não deixa extrapolar muito não. Mas é aquela... sabe?... normal mesmo, deles mesmo. Eles são fortes, sobem, pula... a gente tem que ter cuidado só para não se machucar. É... a distância __?__, eles não são malcriados, eles são bagunceiros... na medida do normal, é da idade deles mesmo, _____, tem que queimar energia.

Não, não, não... É o mesmo [comportamento, disciplina dos mais e menos hábeis].

9. Bom, o nível é bom, entendeu?

10. Em especial essas aulas aí, tão sendo bacanas. Porque mesmo tão sendo gravadas e tu... assim em termos de atenção, parece que redobrou. Quando você começa a conversar e explicar e dar exercício durante a aula, eles ficam mais atenciosos ainda. A experiência é nova para eles. É [em condições normais],... se você não cobrar, eles ficam... a quadra é aberta, vem turmas de outra assistir a aula, aí tumultua um pouco, aí eles ficam meio aéreos. Se você não cobrar, não colocar, gritar, falar, eles não... E quando começa a atividade em si, aí parece que eles dão aquela acordada para atividade. Mas antes você explicando, eles tão meio aéreos. Não, atenção é boa, a gente que puxa por eles.

É a mesma coisa, só que os menos habilidosos, eles... é uma questão... já vem deles... a gente tenta desenvolver isso... e eles mostram, em determinadas atividades eles tão bem, mas... futebol principalmente onde aparece o maior número de _____... é, sabe como é que é?

Não, não, atenção não... na, na..., prática... Não, não... o mesmo nível[de atenção] tanto um grupo quanto o outro.

A1

Identificar a perna de impulsão dos alunos.

A expectativa é boa porque hoje eles não estão na adrenalina do pré-teste e aí hoje vão saltar mais baixo para ficar bem proveitosa a aula.

O Paulo que se destacou no pré-teste. Porque ele demonstrou que tem habilidade para o salto.

É, a estratégia vai ser, além de identificar a perna de impulsão, é... tentar ver quem tem mais habilidade em coordenação motora de aproximação da corda, da corrida. E trabalhar a impulsão vertical.

Acho que nenhuma. Acho que vai dar, vai ser legal. Já estão agitados antes de começar a aula.

É... é... vai ser a primeira aula hoje. Então acho que vai correr tudo bem, não tem nenhuma outra alternativa não. Vai ser por aí mesmo. É aula bem simples. Acho que não vou precisar ter outra alternativa não.

A2

Hoje é transpor o sarrafo. A aula passada foi identificar a perna de impulsão, aí eles vão fazer a transposição do sarrafo.

Eu acho que vai repetir da aula passada. A maioria conseguiu realizar bem a aula, só com excessão do Sávio, Sávio, porque é complicado(considera-o aluno especial).

Acho que não, acho que é só o Sávio mesmo. Só ele que está com dificuldade, mas já é dele mesmo por que ele era para estar numa turma mais especial, não era para estar no meio dessa turma. Ele requer uma atenção totalmente individual porque ele tem um retardo.

Eu, não... eu... vou prosseguir com a mesma estratégia porque eu não quero também é... só separar o Sávio das outras crianças, porque o certo era está em outra turma, mas também não vou discriminar ele por causa disso.

Eu acho que não vai ter nenhuma dificuldade não, porque os alunos já tão presentes. Já chegaram cedo hoje porque nas outras duas aulas eles demoraram até chegar, está todo mundo aí. Vai até... acho que vai ficar legal. A gente vai seguir direitinho numa boa.

(Questionado sobre alternativa para o aluno Sávio, por ele tratado como especial) Isso que eu estou achando é... a barreira que ele está enfrentando é a altura. Eu acho que ele está com medo de realizar o salto. Hoje eu vou tentar colocar mais baixo, vou fazer a sucessão de saltos. E de repente ele vai assimilar melhor.

A3

Hoje vou tentar reunir as três(?) aulas que já passada(?), Incluir tudo nesse final aí para ver que... o que eles assimilaram até agora.

Eu acho que pelo que... pelas aulas passadas, eles vão alcançar o objetivo que a gente está pretendendo. Com excessão do aluno Daniel, que eu acho que ele deveria estar na classe especial. Não era para estar nem aqui no meio dos alunos. Ele tem alguma deficiência.

A estratégia vai ser a mesma das aulas passadas. A gente tenta motivar, incentivar os alunos. Muitos

com problemas até de coordenação, não chegaram até agora(o ônibus no qual vinham algumas crianças, atrasou-se devido a um acidente na estrada) , mas eu acho que a motivação é o principal. Acho que nenhuma, acho que nenhuma. A maioria está querendo participar da aula. Acho que vai correr tudo bem
Não identificou problemas apesar da insistência do entrevistador.

3. Eurico

1. Sim. Olha, no início de cada unidade eu explico o objetivo que vai ser proposto. Então lógico que dentro da... dentro dessa turma ... Dentro dessa faixa de etária eu explico a eles o que eu quero que eles alcancem, até o que eles alcancem. Então se a unidade for de handebol. Eu quero que eles façam passes, vão ter que acertar o passe na mão do colega, o jogo propriamente dito. Não quero que eles façam no handebol aquele jogo padrão, todo mundo certinho, bonitinho. No jogo eu quero que eles acertem o passe para o colega, o alvo no gol. Geralmente eu peço para eles acertarem no chão. Então eu vou dando alguns objetivos conforme... Eu vou falar para eles, que a gente vai fazer essa unidade de salto em altura, essas aulas. Então, conforme o andamento das aulas, eles vão melhorando o salto. Mas essa aula não vai ser só de salto em altura, de atletismo, nós vamos descobrir a perna de impulsão (Referiu-se a 1ª aula que daria para turma, haja vista a entrevista do plano de aula 1). A perna de impulsão não é, não vai só valer para o salto em altura, vai valer para outras modalidades também. E no decorrer das aulas de outras unidades ele pode utilizar a perna de impulsão deles podem utilizar melhor.

Ah! Eu falo assim... jogo para eles... jogar não não é jogar não... eu explico a eles o objetivo. Se eles alcançarem eu já nem falo mais no assunto. Agora se alguém não alcançar o objetivo, eu falo: "Gente oh, tem um grupinho aí que ainda tem que melhorar um pouquinho, não sei que!" Não falo, propriamente dito porque que ainda não alcançou.. Costumo, costumo fazer isso com eles, a volta. O feedback.

É assim, antes da unidade eu falo com eles. Quando eles alcançam o objetivo eles mesmos já vêem que eu já falei isso antes, que eles têm que fazer isso, tem que fazer aquilo. Então durante o jogo propriamente dito, se eles estão fazendo aquilo, eles já estão sabendo... "O professor, já estamos fazendo isso". Então eles mesmos captam quando eles alcançam os objetivos. Não, eles mesmos vêem, já estão vendo isso.

Não, são poucos, alguns não [percebem os objetivos]. Aqueles alunos que tem um pouquinho mais de dificuldade de coordenação, de integração com o grupo também. As vezes eu tenho alunos aqui que tem problemas de integração com o grupo. Na prática? Durante... que eu falo no início... quando eles tiverem jogando eles tem que fazer isso, fazer uma série de pontos que eu coloco. Então no jogo eles vão percebendo que vai acontecendo, eles estão sabendo que está acontecendo o objetivo. É porque antes eu já tinha falado com eles, "Oh gente, durante o jogo...". Um exemplo prático, óh, no handebol, vou botar no handebol: "- Ó gente, no handebol vocês tem que soltar a bola um para o outro, tem que passar a bola, tem que chegar na mão do colega, não adianta vocês passarem a bola e jogara a bola, e a bola ir quicando e não pegar. Vocês tem que direcionar o passe de vocês. Vocês tem que saber se colocar, tem que botar, tipo assim, mais ou menos cada um na sua posiçãozinha. Nada de tão certinho, ala, ponta, pivot, armador. Mais ou menos. Então isso eles já tem uma noção de barreira na 6ª série, eu já faço noção de barreira com eles. Eles perdem a bola e voltam todos para barreira, não passar cada um imaginando a sua posição. Lógico que tem muitos que tem mais dificuldade de captar esse tipo de trabalho, mas a grande maioria faz. Então eles fazendo isso e quando isso acontece, o jogo fica mais vibrante e eles ficam mais motivados. Aí eles ficam, sabe? Eles mesmos vêem que o jogo está melhor.

2. É, tem alguns alunos ali que eu tenha que fazer. Só que eles já não tão com problemas mais de coordenação, de motivação também. Então, tanto é que tinha um garotinho que não quis fazer e hoje ele fez. Ele viu, está brincando, e entrou para brincar. Então é o tipo de garotinho que eu tenho que motivar para fazer a aula.

Tenho, que ser eles alcançarem, se eles fizerem o movimento certo... tipo assim, tem uma parcela da turma que você pode exigir um pouco mais. Eles saltarem, descobrir a perna de impulsão, saltar um pouco mais longe. Um pouco mais alto, que é salto tesoura. Esses alunos, se eles caracterizarem o estilo salto tesoura, já considero o objetivo alcançado. Já, já, os outros eu vou querer que ultrapasse um pouco mais alto, tipo o que eles fizeram no pré-teste. Então no decorrer do trabalho, a gente vai fazer um trabalho, trabalho lógico que... eu acho que todos vão melhorar um pouco. Esses atletas... esses alunos que tem problemas, se eles melhorarem, assim tipo da corrida de aproximação, a passada, o pisado do salto, se ele descobrir já a passada de impulsão dele, já é um grande passo.

É... as vezes você consegue todas, nem sempre você consegue o total de alcance, mas a grande assim, colocando 80%, 90%, isso alcança. Acredito que 90%. Eu acredito que um ou dois não vão alcançar. Isso pela dificuldade deles mesmos de... da corrida, da coordenação. Têm muita dificuldade

de coordenação. Então de repente eles não vão... não podem alcançar, apesar de ser um salto fácil. Nome? Você quer o nome? Pega o nome deles aí. O Roberto (verde 3) ele tem um pouco de dificuldade de coordenação, mas ele deve alcançar. Bom, quem não deve alcançar... O João, o Mateus também. João e o Mateus.

Para eles dois? Eu vou fazer o seguinte, eu vou colocar a corda bem baixinha. Primeiro a gente vai fazer o salto sem corda, sem nada, para eles começarem a visualizar e coordenar o salto. A sua corrida, a sua perna de impulsão, ver qual o lado melhor para correr, a perna de impulsão se é de um lado ou de outro. Primeiro vamos fazer sem corda. Vão fazer só com uma linha no chão e saltando, saltando. Para pegar a mecânica do movimento do salto. Depois disso, eu vou botando o salto numa altura bem baixa, menos ainda que a altura que você começou. Você começou com 80, 80 a 90 cm. Eu vou colocar ali com uns 40 a 50, para eles pegarem a mecânica já com algum obstáculo, que é a corda elástica, entendeu? Aí depois eu vou aumentando... vou botar na altura que fez o teste, aquele pré-teste e vou tentar... Se ele passar, se ele tiver o segundo...passar da altura que ele fizer o pré-teste, eu já considero que ele já tenha alcançado o objetivo.

Eles fizeram o pré-teste. Então eu tenho o salto deles. Então depois dessas aulas que nós vamos fazer depois desse. Que ele parou em 95 cm. Eu quero que pelo menos ele atinja uma marca a mais. Para ele ultrapassar uma marca a mais. Para todo mundo. No mínimo.

3. Individualmente, individual.

Não primeiro eu vou fazer geral. Eu vou corrigir individualmente. As vezes o pessoal mais hábil, as vezes uma colocação de perna, uma levantada de perna melhor ou _____. E os menos hábeis, de repente vou ter que começar corrigindo na corrida deles. Que eu acho que eles vão ter mais dificuldade. Corrida de aproximação e o impulso do salto.

Não [haverá diferenças na aula].

4-. Disciplina? É, a turma até que não é muito indisciplinada não. Eles gostam de educação física. O único problema assim de... de... disciplina, mas acho que não vou ter problemas com eles. Mas se tiver... é uma... essa aula está sendo em presente para eles. Outras turmas queriam que eu fizesse com eles. Então está sendo um presente. Então se eles não se comportarem, a gente tira o presente deles.

5. São vibrantes, são vibrantes, eles gostam demais de educação física. O dia que não tem eles reclamam para caramba. Quando acaba a aula eles reclamam porque quer mais tempo. Sempre reclamam. Querem Ficar mais tempo aqui na quadra.

Os menos habilidosos apesar de serem menos habilidosos eles gostam de educação física. É, eles não tem jeito, tem uns ali que não tem jeito, não sei, acho que não tiveram vivência de educação física. Mas eles gostam de educação física. Não se é porque a gente, desde o início do ano que a gente vem falando, a importância da educação física. Porque se faz educação física... Então eles fazem educação física... Eles gostam apesar de não serem tão habilidosos quanto os mais habilidosos. E os mais habilidosos, nem se fala, eles ficam aí direto.

6. Olha só, eu não sei se é porque desde o início da aula, quando eu pego a turma eu já explico o motivo, a importância da educação física. Porque educação física não é só 1,2;1,2, não é só correr, nem é só jogar futebol, como a maioria pensa. Então além das outras modalidades esportivas, que também não é só isso educação física, que eu explico a eles. Educação física é o complemento geral do nosso dia-a-dia. Então explico a importância... as vezes tem até um garotinho que está um pouquinho mais obeso na turma, eu explico a ele que ele tem que fazer uma caminhada, fazer uma atividade física. Até na alimentação dele... a educação física até na parte alimentar é _____, eu explico a eles a parte alimentar, a parte de postura, que eu falo com eles, a parte esportiva em si, entende? Então eu falo que educação física não é só jogo. As vezes você estando caminhando na rua, é importante a educação física.

Dão, dão, dão [importância ao conteúdo] porque eles ficam aqui vibrando aqui com a minha aula e, sempre chegam antes do horário e querem sair depois. Se eles não dessem tanto valor a isso, eles não fariam isso.

É lógico que os mais habilidosos, eles tem mais... por serem mais habilidosos, eles tem mais gosto pela educação física e eles dão mais valor também, eles dão valor a educação física. As vezes tem assim, os mais habilidosos, a gente termina a aula: "- Pô Franco!" Isso pode ser visto também nos jogos internos. Nós tivemos jogos internos aqui e os mais habilidosos sempre estão. Os menos habilidosos ficam com receio de participar, porque "Ah! O pessoal não vai passar a bola para mim, não sei que!". Não foi feito... fizemos uns jogos internos esse ano que misturava as séries. Não foi por turmas... 51x52x63. Então 5ª e 6ª série nós misturamos todas as 6ª séries, essa 61, 62 e 63 misturadas não foi por série. Foram misturadas as equipes. Eu tinha uma equipe que tinha aluno da 61, 62, 63. Então participação foi completa, e todos participaram. Eles gostaram demais, porque antigamente era por turma, então ficava muita rivalidade de turma. Então essa mistura foi melhor, porque integrou melhor o grupo e teve mais condições dos menos habilidosos participar. Não, não, eu acho que eles dão importância igual. Apesar da diferença de habilidade, eles dão o mesmo valor à educação física.

7. Ah! Muito bom. Aqui eu não sou o professor, aqui eu sou amigo, da idade deles quase. Porque eles têm um carinho, a gente fica um brinca com o outro. Nós temos total liberdade, por aqui ser minha sala de aula. A quadra. Aqui dentro dessa quadra como sala de aula, a gente brinca, a gente encarna um no outro. Então totalmente na lógica que é o respeito. Eu respeito e eles me respeitam. Mas a afetividade aí é 10.

Mesma coisa, afetividade é a mesma coisa com todos.

8. Eu acho que é... tá de acordo com a idade, com a idade deles. É uma turminha que cada dia tem uma novidade. Então se encosta a mão em mim, o outro vai querer encostar a mão também. Eu acho que tá dentro do aceitável. É lógico que as vezes tem uma coisinha mais grave, mas contornável. Sempre foi contornado dentro das nossas aulas. Nunca tive problema de tirar... o problema que aconteceu na minha aula e levar para fora da minha aula. Sempre foi resolvido aqui. Não tenho problema de disciplina com eles. A indisciplina que tem é decorrente da idade deles mesmo. Mas é coisa aceitável.

Não, os mais habilidosos as vezes querem sobressair um pouco mais e os menos habilidosos querem criticar. Então aí eu já corto já e não deixo acontecer. Apesar que a turma sabe quem são os mais e menos habilidosos. A gente procura não deixar isso influenciar na aula. A gente sempre mistura. Não deixa sempre o... só ficar o mais forte, sempre integra todo mundo eles não tem muito problema com isso não. Numa situação de jogo, as vezes aquele mais habilidoso tem mais possibilidade de pegar um determinado tipo de bola, fazer um tipo de jogada, que o menos habilidoso não tem. Então as vezes eles... se o menos habilidoso erra, as vezes eles querem criticar, aí eu já chego e também já não deixo. Essa crítica.

9. É boa, turma boa.

10. Eu já falei, conforme essa idade é meio complicado ter atenção total dessa turma. Então a gente não consegue ter atenção total 100%. Então no início da aula eu vou explicar a atividade que vai ser trabalhada no dia eles até conseguem. Daqui a pouco, se passar de 2, 3 minutos, já não tem mais atenção. Aí eu tenho que retomar de novo a atenção, chamar a atenção dos caras. Mas em geral até que é boa. Não é... ter que tá chamando atenção toda hora, toda hora, toda hora tem que ficar chamando atenção. É lógico que quando vai... um ou outro que terá a atenção, mas isso é também por causa da idade deles. Ninguém consegue ficar parado aí, ainda mais nessa idade.

As vezes os mais habilidosos eles ficam... voam mais. Que as vezes até por, por interesse. Por eles serem um pouco menos habilidosos, as vezes eles não se interessam tanto pela atividade. Aí o que acontece? Eles voam um pouco. Aí eu tenho que chamar um pouco a atenção deles.

A1

Bom, eu vou fazer trabalhos para descobrir a perna de impulsão dos alunos. Para eles descobrirem qual a melhor perna que eles vão saltar daqui a um tempo.

Espero que seja o melhor possível. Porque eu vou fazer tudo ludicamente. Então vai ser bastante brincadeiras e tentar nessas brincadeiras todinhas, alcançar que eles descubram a perna de impulsão deles.

Tem um... uns dois alunos aí; eu vou ter que dar um pouquinho mais de atenção. Um é o João que está entre os menos habilidosos. E o outro é aquele, esqueci o nome dele, o quarto ali... peraí ... Mateus. Eles têm problemas de coordenação.

É, vou usar o lúdico. Vou usar o lúdico. Então eu vou... falo como vou fazer minha aula toda? Eu vou iniciar fazendo uma actividade recreativa. De um piquezinho pra entrar no clima da aula. Depois, durante este aquecimento, essa iniciação da aula eu vou colocando as partes do objectivo da aula, que é a descoberta da perna de impulsão.

A dificuldade é... bom... a turma que é assim... eles não tem o hábito de fazer esse tipo de trabalho. Então eles podem levar muito na brincadeira. Aí de repente esse tipo de brincadeira assim mais acentuada pode dificultar um pouco o trabalho.

Eu vou explicar a importância do trabalho. Porque da descoberta da perna de impulsão, que não é só para esse trabalho de salto tesoura, mas em si, pró dia-a-dia da vida, e também do desporto. Que ele sabendo a perna de impulsão dele, ele pode melhorar muito o trabalho dele futuramente em qualquer desporto.

A2

Vou enfatizar a corrida de aproximação. Porque na aula passada nós analisamos a perna de impulsão. Então hoje eu vou fazer a corrida de aproximação com elevação.

Eu acho que vai ser tranquilo, porque todos já sabem qual é sua perna de impulsão.

É, tem dois alunos que... Um é o João que deve ter problema de coordenação; o Mateus também, e o Carlos, mas o Carlos não fez o pré-teste.

Bom, vou tentar ajudar...vou tentar fazer junto com eles. Tentar assim...quem tiver dificuldade na corrida de aproximação, eu faço junto com eles ou então algum colega que tenha facilidade nesse exercício, coloco junto com eles, para eles ficarem juntos.

Eu vou, sempre converso com eles, friso até a importância deles prestarem atenção na aula, ajudar os colegas. Então tento mantê-los sempre assim...objectivo... para eles não ficarem tão agitados nas

aulas.

A dificuldade é, não em cima da forma da corrida de aproximação. Tipo assim eles estão...são agitados. Então para controlar essa galera no... na hora do exercício é assim... Perna de impulsão tem quase assim...Tem...Tão divididos. Perna de impulsão direita e perna de impulsão esquerda. Então vão ter dois grupos para cada lado, então eles podem... estão um pouquinho assim ansiosos. Eu vou, sempre converso com eles, friso até a importância deles prestarem atenção na aula, ajudar os colegas. Então tento mantê-los sempre assim...objectivo... para eles não ficarem tão agitados nas aulas.

A3

Bom, a aula passada eu fiz a corrida de aproximação. Então hoje eu vou fazer a corrida de aproximação com a elevação da perna contrária e a transposição do salto.

Bom, eu acho que vai ficar bom porque na aula, anterior todos pegaram a corrida de aproximação. Então eu vou começar com essa corda bem baixinha, para todos pegarem a mecânica do movimento. Eu boto razoavelmente, não muito, também não muito baixo, para eles começarem a treinar...eu só quero que eles treinem a mecânica do movimento na passagem do salto.

Como já falei nas aulas anteriores, aqueles mesmos alunos. Então eu acho que hoje além desses, de aulas anteriores, o Tomás também hoje deve ter um pouquinho de dificuldade, O João que deve ter um pouquinho de dificuldade também; o Roberto também deve ter um pouco de dificuldade; o Carlos um pouco de dificuldade.

Como já falei, vou tentar pegar os alunos individualmente. Para fazer a transposição. E de repente na hora que eles passarem, se a corda tiver um pouco mais alta. Botar a corda mais baixa, para eles pegarem a mecânica; para eles não ficarem com medo da altura da corda.

A dificuldade é a agitação da turma em si. Eles são um pouquinho agitados. Eu acho que além disso não há mais nada.

É, a gente conversa na aula, eu sempre coloco para eles que a... aula, tem que prestar atenção nas explicações. Que isso aqui é importante para eles, não só no dia-a-dia da aula de educação física, mas no dia-a-dia. Então isso tudo levo para eles, onde eles vão ter um aprendizado para o restante da vida deles. Então eu sempre uso isso para conscientizar os alunos que eles não tem que brincar na hora da explicação, que estão sempre ajudando um ao outro, dessa forma que é para melhorar a aula deles.

4. Alberto

1. Nas minhas aulas eu costumo falar o que eu pretendo na aula. O porquê, o que é aquela aula, onde pretendo chegar. Ou o quê eles devem alcançar, a gente pode até falar esporadicamente, mas não dizer: “você têm que chegar a isso, isso...”. Eu digo o que pretendo com a aula. O que eu pretendo com exercícios da aula.

Nem sempre, mas... eu não, não justifico sempre mas justifico, sim.

INAUDÍVEL(mas parece aprovação)

[Percebem o objetivo] Não, nem todos.

É, dá para perceber algumas vezes. Nem sempre também dá para gente perceber. Bem, nem sempre dá para gente não, nem sempre eu percebo.

2. Se tem objectivos diferentes em quê?

Olha só, a maior parte dos meus objectivos não são de ordem técnica. Não são do desporto em si. A maior parte é, é... como a gente poderia dizer, não é técnico, é mais de relacionamento, é mais de comportamento. Então não vai mudar. Para todos os alunos não, mas para todas as unidades. O objectivo do handebol, é o relacionamento... É usar o andebol com o relacionamento entre eles. O objectivo do futsal continua sendo. E esse objectivo continua sendo no atletismo e nesse trabalho.

Ah! Tá, tá, tá... existe, existe, existe. Um deles é aquele menino, o Luiz. Sem dúvida é o Luiz. O Luiz a gente tem que estar... tentar um resgate do Luiz, que é fora de série. O Luiz é aquele menino que agride a mãe dentro de casa. Que é criado por mãe, não é criado pelo pai. Agride mãe dentro de casa. Inclusive essa colocação... que eu vou dizer mais tarde para ele, para ele _____. Para ver se a gente consegue fazer um resgate história _____. De auto-estima, para ver se ele, se a gente consegue melhorar esse relacionamento dentro da própria classe. Olha, o grande problema detectado na turma é o Bernardo. Um a gente conseguiu resolver, não se por acaso, mas um a gente conseguiu resolver. Aquela menina que foi a melhor no salto, aquela menina estava parada porquê fez uma cirurgia na mão. E ela conseguiu se superar. Então já se conseguiu o objectivo; já se conseguiu alguma coisa em relação a essa menina.

Eu acho que sim. Não são coisas de grandes dificuldades de se chegar não. Porquê são simples de ser alcançar, sabe? Eu acho que o problema é que a maior parte dos meus objectivos são com problemas de relacionamento. Que eu acho que o desporto em si consegue muito disso. Consegue

aproximar muito as pessoas. Então eu acho que não é difícil não; e também a gente tem que colaborar muito, porque se você deixar que a coisa vá para outro lado em vez de aproximar, você afasta mais um pouquinho. Então acho que não são difíceis de alcançar, não.

Você quer o quê? Está preocupado com o quê?

A gente sempre conversa. A estratégia especial seria a conversa com eles. Isso a gente conversa muito. Inclusive tem muitos alunos que, até compreenderam a minha maneira de dar aula, falam que... eu falo demais. A gente sempre conversa muito é... e até algumas vezes eu passo filmes sobre relacionamento. E a estratégia mesmo é a conversa, é a aproximação...é a, a é mostrar que não existe essa diferença e essa distância muito grande entre a gente. Eu acho que assim a gente tem conseguido essa aproximação, esse relacionamento com os alunos.

Usar as coisas que eles já trazem. Eu vou inclusive, eu estava procurando alguma coisa que eles já trouxeram de casa para usar nesse trabalho. E, já tinha observado a muito tempo atrás, alguma coisa que eles já... Não nessa escola, mais que eles já traziam de casa para usar nisso aí. E a gente vai tentar usar, porque eu acho que já é mais fácil para eles. Pode ser até que me engane, mas acho que é mais fácil para eles. E não fica uma coisa muito técnica, dificultando muito o trabalho que eles vão fazer. Então eles ficam mais à vontade para executar o trabalho.

Não, não existe estratégia diferenciada não. Deixa, deixa... só...só perguntar mais uma coisa. Eu... disse antes que não tinha estratégia diferenciada para esses alunos. Mais de repente tenho... que eles ficam mais a vontade e nos outros eu chego, me aproximo mais para dar mais incentivo. Os que tem mais dificuldade, a aproximação é maior para dar mais incentivo.

Normalmente eu uso o seguinte critério:” – o início como é que foi?” Então vamos citar directamente o salto. Independente... vamos pegar a altura. Quanto ele saltou, 1,50 metros, por exemplo. O que ele conseguiu na parte técnica, que ele conseguiu? 1,60 m? Então ele melhorou. O outro saltou 1,30 m. O que ele conseguiu. Vamos colocar que o que conseguiu com 1,50m. O que começou com 1,30m chegou a 1,40m. Então ele fez algum progresso, o outro não fez progresso nenhum. Então numa análise fria, é, é, o que conseguiu um progresso estaria, em termos de avaliação, acima daquele que não conseguiu progresso nenhum. Mesmo com um resultado melhor no final, 1,50m estaria acima de 1,40m. Mas o progresso de 1,50m foi zero e o de 1,30m para 1,40m foi 10 centímetros. Então tecnicamente, em termos de medir, seria dessa forma. Agora----, de repente aquele 1,50 m , continua com 1,50 m, mas está se empenhando muito; e o que fez 1,30 m pode ter camuflado esse 1,30 m e no final ele consegue 1,40 m, mas não se empenhou tanto quanto o de 1,50 m. Então a gente tem que contrabalançar essa história para não desmerecer o empenho do 1,50m . Então o critério pode ser tanto este técnico de medir precisamente, mas o desempenho... o esforço também tem que ser contado.

3. A gente tem que... a gente não pode mudar a maneira de ser. Se a gente vem atuando naturalmente, se um dia a gente mudar a maneira de ser... a gente pode até... chocar, entre aspas. Chocar o relacionamento. Deixa eu tentar explicar melhor isso aí. Você tem uma maneira de reagir...Vamos lá...você grita o tempo todo com seu aluno, e pegando no pé, grita mas incentivando. Aí um dia você chega apático, eles notam com certeza a tua mudança. “O quê está havendo? Nos estamos errados? Estamos fazendo alguma coisa errada? Qual é a resposta? Então pode ser até que haja uma mudança pequena. Mas procurar sempre manter àquela linha de... mesma atitude das unidades anteriores. É, falando muito, não deixando parar, incentivando o tempo todo é... essa é minha linha de ação. Sempre conversando, sempre falando bastante...

Existe. Os menos hábeis a gente está sempre mais em cima, sempre precisam mais de incentivo do que os mais hábeis. Pois é, a gente às vezes até prejudica os mais hábeis, é... eu normalmente hajo dessa forma.

4-. Eu normalmente sou rigoroso na disciplina. Normalmente sou rigoroso. Mas, dificilmente chegando a extremos. Dificilmente chegando a extremos. Porque hoje está muito complicado de se tratar com adolescentes. Então as vezes a gente chega a extremo e eles estão acostumados a fazer aquilo, e aquilo para eles é normal. Aí você vai a extremos, você acaba, você é, tomando a atitude errada. Então eu procuro não chegar a extremo. Procuro e vou procurar sempre não chegar a extremos. Tratar com rigor sem chegar a extremos.

A forma de tratar, eu sempre fui muito do respeito. Sempre fui muito ligado ao respeito. Até...é... já me policiiei muito, porque nunca dava muita intimidade ao aluno, e muitos alunos precisam de mais intimidade. Então eu sempre me distanciei até um pouco mais. Hoje em dia eu estou tentando ver se eu me aproximo mais deles. Então o aluno que falta com o respeito, principalmente com o colega, então com esses alunos agente tem que ser mais rigoroso um pouquinho.

5. Olha só, as turmas, não; essa turma. Essa turma, parte dela foi minha turma ano passado. Então, é... seis a oito alunos foram meus, o ano passado. Então eu sempre fui muito de trabalhar a unidade e não deixar muito a vontade, muito jogo. E, é engraçado que essa turma se identificou cm isso. Os outros alunos com mais gosto pelo jogo em si; do que pela parte de educativos, e... foi muito difícil e a gente está tentando ainda colocar isso. Mostrar a esses alunos da importância do fundamento do educativo, do aprendizado do fundamento para se chegar ao jogo. Então meu relacionamento com

eles, foi isso que você perguntou?

Mesmo assim, a gente passando de partes pró todo, essa turma tem uma presença, uma aceitação pela E.F. muito grande. Uma turma que comparece praticamente em massa. E àqueles que não fazem aula, até agora se mostraram realmente com problemas para não fazer aulas. Tem problemas sérios, cardíacos até, que não podem realmente fazer aula... Mas estão lá. Interessante é que essa turma, por exemplo, é uma das turmas que os alunos que não fazem aula estão próximos a quadra. Não são alunos que não fazem aula, vão passear pela escola. Então, esta turma normalmente está lá. E é um horário ruim, que é o primeiro horário, é o primeiro tempo. E no primeiro tempo a gente tem uma presença de mais de 80 % da turma. Então a turma gosta da disciplina.

Os alunos menos habilidosos, eles normalmente se encostam. Eles tem uma... eles criam uma resistência a, principalmente aquilo que eles tem menos habilidades ainda. Então quando você vai fazer um trabalho novo, como este do atletismo, a resistência é sempre menor. Então os menos habilidosos a gente têm que, muitas vezes conversar mais para que eles cheguem a aula. E sempre começar a fazer actividades que não destaquem demais os mais habilidosos. Os mais habilidosos gostam muito mais, mas os menos habilidosos também não rejeitam não, eles participam. Muitas vezes eles conseguem fazer, da limitação deles, mas eles sempre participam.

6. É até complicado colocar isso aí. Nós tivemos uma fase muito ruim de educação física até no Brasil. E estamos passando por essa fase ainda. Você chega numa escola municipal, numa escola estadual, e você vê um grande grupo sem fazer educação física... E não sei se por carência, não sei o porque. Isso está sendo _____, eu acho que essa turma é uma das que... se você disser que não vai ter aula de matemática, português, geografia, história eles não tão nem aí. Mas se você faltar a aula de educação física, você pode prestar atenção que há cobranças na semana seguinte. Toda vez que a gente dá uma encostadinha, eles reclamam. Então eu acho que a importância da educação física para eles é muito grande.

Existe, o aluno menos hábil normalmente...principalmente se ele é muito menos hábil na unidade que se está trabalhando, ele normalmente, ele tem recursos, ele encosta. E se você for muito além do desporto ou unidade que está trabalhando, ele realmente vai começar a se encostar. Ele vai começar a rejeitar aquele conteúdo. Mas se você deixar ele um pouquinho mais a vontade ele até participa bem.

Sim, deixa ver se é exatamente isso. Ele [menos hábil] tende a valorizar menos...a disciplina de... se você passar para um nível muito acima. Se você trabalhar na base, onde ele se aproxima um pouquinho mais do mais habilidoso, ele não desvaloriza tanto. Mas se você destacar demais o habilidoso aí ele vai desvalorizar.

7. É muito difícil de perceber essas coisas. Sou muito ruim de perceber essas coisas. É porque eu também procuro não me aproximar muito. Mas de repente a gente começa a se aproximar um pouco mais das pessoas e sei que está acontecendo... eu sempre procurei não me aproximar muito para não ter muita intimidade, muita ligação com o aluno. Então eu sou, neste caso, muito difícil para responder essa pergunta. Porque eu acho que alguns gostam e acho que alguns é, é... vêem a coisa até indiferente. Gostam mais da matéria do que de mim. Eu acho que alguns gostam de mim e alguns gostam, mais da disciplina que de mim. Mas eu também sou bem _____ com isso. Exatamente por causa dessa colocação. Eu normalmente eu prefiro que gostem da matéria, não precisa gostar de mim não. Eu gosto de educação física. eles gostam de educação física, não precisa gostar de mim não porque _____. E é muito importante que eles gostem da disciplina de educação física.

Acho que os menos hábeis gostam até mais de mim do que os mais hábeis. Eu acho; não sei se tenho razão. Os menos hábeis se aproximam mais de mim, talvez até pelo incentivo ao aluno.

8. Essa turma, olha só, ela é normal. Não extrapola, ela não passa... ela não é indisciplinada, sempre tem um ou outro indisciplinado, que eu gosto. Eu acho que para fazer educação física, você não pode ser muito certinho. Ou tem que... deixa eu explicar melhor um pouquinho isso aí. Eu acho que aquele que é muito certinho, ele na educação física fica como um robô. E você não pode trabalhar... o robô é muito difícil de você trabalhar. Eu acho que o aluno tem que ser ele, tem que ser ele, tem que ser espontâneo. E o muito certinho não é espontâneo. Se você disser para ele correr em cima da linha, ele vai correr em cima da linha. E o aluno que não é muito certinho, que é até um indisciplinado, você mandar ele correr em cima da linha, ele desvia para o lado esquerdo... fala assim: "mas por que eu não posso correr para o lado esquerdo?" Então também é complicado dizer a palavra indisciplina. Porque eu gosto de aluno indisciplinado. Então nessa turma não vejo. O Luiz tem problemas, mas eu gosto muito da atitude dele do, da atitude dele na maior parte das vezes nas aulas. Quando ele extrapola eu chamo atenção. Mas ultimamente ele não tem extrapolado muito não.

Os menos hábeis normalmente são até mais comportados, eles são muito recatados. Os menos hábeis são recatados, são tímidos. Os mais hábeis são normalmente são mais extrovertidos. Em termos de disciplina, os menos hábeis são mais disciplinados que os mais hábeis. Então de repente por isso que não tenho problemas com o aluno indisciplinado. Eu gosto do aluno indisciplinado, porque normalmente ele é mais chato. É um desafio, é claro. Você mostrando a habilidade dele, você mostrando que ele vai adiante, porque ele tecnicamente vai bem, uma vez precisa de um pouquinho

de disciplina, aí você consegue unir o útil ao agradável.

9. Não é tão habilidoso não, numa escala de 0 a 10, eu colocaria 4, 3.5, 4. Ela está na média. Também não vai encontrar, a nível de 8ª série, hoje em dia, você não vai encontrar, de 0 a 10, você não vai encontrar 7. Então esta turma está na média, uns 4, 3.5, 4. Ela não está acima da média, mas também não está abaixo, muito abaixo da média não. É uma turma normal.

10. Eu acho muito bom, eu acho muito bom. Nível de atenção, eu acho muito bom. Vamos colocar até 80 a 85%, mas em geral tão atentos. Difícil é você agrupar; depois que você agrupa aí tudo bem.

Aí normalmente agente pega. Os mais hábeis são mais indisciplinados, os mais desatentos a conversa. Os mais hábeis querem simplesmente partir para prática. “Vamos fazer logo, vamos fazer logo” Porque tem... eles já sabem fazer alguma coisa. Os menos hábeis, eles vão ficar mais atentos às explicações para aprender. Os menos hábeis são mais atentos.

A1

Pretendo na aula de hoje trabalhar mais a corrida de aproximação. Trabalhar essa corrida de aproximação; porque eu notei que a corrida deles estava... eles estavam muito preocupados com dar muita velocidade para passar o sarrafo. Então a gente vai trabalhar um pouquinho a corrida de aproximação que é o principal. A gente vai trabalhar outras coisas, vai trabalhar a abordagem, a gente vai trabalhar a... a... ultrapassagem do sarrafo, mais o mais importante vai ser a corrida.

Eu acho que eles pegam com facilidade. Eu acho que eles vão pegar muito fácil. Eu acho que todos devem acompanhar.

Essa menina que está começando hoje. Ela é uma... é...deixa ver. Aquela menina do colete branco. essa é outra atenção especial também. Elas têm... não é nem, nem tanta dificuldade para pegar. Elas têm muita... como vou dizer... elas se sentem muito fragilizadas. Aí a gente tem que trabalhar com muita calma, muito carinho para convencer a fazer as coisas.

É o incentivo. Para eles principalmente é incentivo. Que aí também é negócio de ser até diferentes. Em relação a isso. É só o incentivo.

Vou encontrar uma dificuldade muito grande nos meninos de fazerem o trabalho é, é... com elástico, que é um trabalho que é uma brincadeira de menina. Eles devem ter observado meninas brincando dessa forma. E a gente deve encontrar dificuldade por causa disso.

Eu vou tentar mostrar para eles que isso não é brincadeira. Nos vamos usar a brincadeira para fazer, mas que não é a brincadeira. É uma forma deles aprenderem aquilo que eles já vinham fazendo até de forma errada, porque não sabiam.

A2

É a confecção da marca. Hoje a gente está pretendendo confeccionar a marca, para mais tarde a abordagem e a ultrapassagem do sarrafo.

De hoje? É, acho que eles hoje vão, vão conseguir alcançar o objectivo pretendido.

Normalmente os mais fracos. Aqueles com mais dificuldades merecem atenção especial.

É assim, aquela estratégia de chegar mais perto e conversar, o máximo possível. Explicar, duas, três vezes, para aqueles que tiverem mais dificuldades. Não vou diferenciar não. O exercício vai ser o mesmo para todo mundo.

As mesmas dificuldades de sempre. É, é... uma resistenciuzinha, a princípio, por causa do tipo de trabalho. E a falta de conhecimento mesmo da própria actividade.

Nós vamos continuar conversando. Explicando o porque, a importância da confecção da marca, para ver se eles se motivam mais um pouquinho. Porquê a partir do momento que eles conseguirem compreender mais um pouquinho melhor, eles ficam mais motivados.

A3

Nós vamos continuar com a corrida de aproximação, dando menos ênfase. Um pouco mais de ênfase a confecção da marca ainda, está? Por que a transposição do sarrafo a gente já vem fazendo e eu acho que é uma das partes mais fáceis do salto tesoura. Então nós vamos dar ênfase ainda a corrida de aproximação e a confecção da marca.

Eu acho que eles, que... na aula de hoje eles chegam, eles alcanças os objectivos com, facilidade.

Os mais fracos. Pela dificuldade de se adaptar aos exercícios. Mesmo sendo esta actividade; eles já tenham feito essa actividade, mais eles têm mais dificuldades que os outros em aprender, em desenvolver as actividades.

Ficando mais próximo a eles, conversando mais com eles, explicando mais vezes especificamente a eles. A esses alunos mais fracos.

Eu acho que não vou encontrar outras dificuldades não.

Não referiu dificuldades na questão anterior.

5. Bernardo

1. Às vezes, as vezes. Geralmente quando trabalho com desporto, mais parte técnica, mais parte de reflexão. Quando é iniciação _____, o que vale é a participação deles.

No início da aula é importante que o cara comece a aula _____ método, o gesto, no decorrer da aula quando o gesto começa a ficar... quando a turma começa a ficar... com _____ ao conteúdo da aula, eu chamo o grupo para a essência do conteúdo do trabalho e no final elogiando ou não a _____ pessoal.

Sim, principalmente quando é parte _____ poder visão de jogo. Sim, elogiando.

Sim, principalmente o pessoal mais velho.

No que diz respeito a parte de jogo, mais coletiva, _____ pelo desempenho, pela visão pelo jogo.

No que diz respeito a iniciação, pela participação, pelo _____ de querer mais.

2. Alguns alunos por ter facilidade motora, vão ter desempenho excelente, vão querer algo mais, algo mais _____, e outros pode ter dificuldade, vou ter que ficar aqui do lado para estimular, porque senão vai ficar com vergonha e não vão querer participar, _____ da aula, eu tenho minha postura para _____ todo mundo. Os dois extremos (em simultâneo com o final da pergunta). Os objetivos seria, levar para dentro do grupo todo. Trabalhar de maneira unida, um motivando o outro. É buscar como objetivo principal a interação.

É. Porque naturalmente, naturalmente aqui, já tem uma afinidade, _____ motora, para criar maior desafio, porque senão ele vai ficar desanimado com a aula _____. Então você vai aos poucos, "fulano, faz assim agora!". Para poder ele se sentir desafiado porque os coleguinhas dele tão começando a aprender ainda, (aí, chega perto dele?)

Cada um dentro do seu grupo, pode ser atingido. Porque na minha maneira de ver, mesmo a aula sendo para todos, nem todos são iguais. Então a gente procura adequar a aula para cada handicap. Por aluno, ou seja, cada aluno ou para cada grupo.

Eu costumo fazer desafios, desafios, _____, estimulando, gritando, ficando do lado, segurando pela mão... dinamismo. Eu geralmente trabalho, quando a escola tem condições eu sempre procuro trazer antes para o vídeo, para mostrar de forma mais completa depois na quadra (interrupção de gravação) para chegar ao ideal.

Os intermediários vai ser na base da motivação, inquirindo, estimulando. Os com maiores dificuldades vai ser trabalho para conversa, para que não desanimem. E o pessoal mais habilidoso o desafio. Aí o pessoal com maior dificuldade, a participação. Até pela dificuldade deles, só de participar já está maravilhoso. Pessoal intermediário, a evolução; e o pessoal mais habilidoso, performance.

3. Demonstração, educativos, educativos diversos, treino, exemplos da própria turma.

Procuro não demonstrar, procuro não demonstrar. Não [diferencio a correção].

4. Geral é boa, boa!

_____, os menos habilidosos, quando começa a dificuldade, eles desistem, tenho que parar a aula. Aí eu tenho que ficar lá chamando... _____, depois que eles aprimoram eles não querem sair, mas enquanto eles não pegam o movimento, quer parar, quer largar, acha chato. As vezes, as vezes. Aí sou obrigado a trabalhar na forma de diálogo.

5. Disciplina dos alunos? Geralmente no início do ano, a gente conversa nas primeiras aulas sobre como tem que ser as aulas. Se a turma participar ativamente, e... tem uma matéria a menos e mais um amigo. Se a turma não participar, vai ser mais difícil de levar alguma coisa. Então geralmente quando entra na sala de aula aqueles que estão a fazer aula são os que realmente querem. É um ou outro que _____ da aula, a maioria, 90%, quer ficar na aula. E quem não quer é problema médico, ou não que fazer mesmo. Disciplina não, talvez fique com vergonha, porque a quadra está cheia. (Gesto de negativo)

6. É grande, muito grande. Mas como aqui foi trabalhado somente o futebol, quando a gente tenta entrar com outros esportes, há uma dificuldade. Rapaziada a primeira reação nunca era aceita... aí a gente trabalhava para... as vezes até impondo, mas depois que eles vivenciam e pegam o gosto, eles deslancham. Gostam, (ruído da escola em excesso).

A questão dos mais habilidosos, o que eles gostam é de futebol. Os outros esportes eles têm uma dificuldade, até natural porque não vivenciaram. Então por vergonha de... de... igualar aos demais eles recusam, rejeitam, mas depois que o desempenho deles começa a destacar, eles aceitam e vão embora. Não...! Sim, sim, tinha sim. Sempre quando uma nova proposta na aula, tem primeiro que fazer um trabalho de conversa, diálogo, para depois iniciar o trabalho. Se for logo de cara, pessoal e menos habilidoso não que fazer. Acha que é difícil, incapaz, e chato, não quer fazer. De uma maneira eles gostam e os mais e menos habilidosos também gostam.

7. Dão importância, dão porque eles gostam, gostam. Importância ao mesmo nível de matemática assim, eu posso dizer que sim, por _____ avaliação de nota, eu tenho o mesmo peso de importância de nota que teria uma matemática para eles... para eles... acham importante.

Da mesma maneira.

8. Fascinante, bom.

É boa, mas tem aquela situação... como eu trabalho de uma maneira bem assim, a parte de não alterar a aula todo momento _____ então eles por, eles se sentem líderes, gostam de mandar, as vezes a gente entra numa... num choque. Eles querem ir para o norte, eu quero ir para o sul, eu

tenho que dar as cartas e... achar o caminho ideal. Só isso e é tranquilo. É... _____ (muito ruído na escola).

9. No gesto específico ou de maneira geral? Para 7ª série é fraca.

10. Como para 7ª série eles tem uma habilidade fraca a capacidade de atenção deles é muito pequena também. Dispersa facilmente. 7ª série já era para ter um nível, já estaria já jogando. Já estaria na fase final da aprendizagem motora do gesto. Então eles ainda... 7ª série que to pegando, ela está iniciando a coordenação motora para o voleibol. Então o nível de concentração deles seria próxima a de uma 5ª série. 5ª série. Não _____. Já teria margem de atenção para ver o jogo inteiro, o jogo formal.

A atenção dos mais habilidosos se torna grande porque eles não repetem os erros que os colegas menos hábeis fazem. Eles não acertam, então eles procuram se concentrar, para fazer direito... naturalmente isso, para ficar a frente dos demais. Os menos habilidosos? Uma coisa engraçada! Eles aceitam os erros deles. Eles não buscam. Eu repito, para fazer bem uma coisa, _____, então eles aceitam o erro... de repente _____ distraem, relaxam a aula, aí tem que ficar toda hora buscando, buscando, buscando... (interrupção da entrevista por pessoa externa) Aí eu sou obrigado a interromper a aula, reunir o pessoal. _____ dar uma popular chamada assim... para poder voltar a atenção para a atividade. Tanto os mais habilidosos quanto os menos habilidosos para todo mundo conti(?) que significado foi dado a ver? Talvez praticar. Mas convergindo para um caminho só. Eu gosto muito de manter turma fechada. A questão da atenção dos menos habilidosos... primeiramente eles já acham que não vão conseguir fazer. Aí _____, mas faz outra coisa e eu sou obrigado a iniciar com... ao invés de 7ª série, de 0 a 10, e poder iniciar o trabalho com 6,7; eu sou obrigado a ir quase que no 1 para que eles tenham noção de como eles vão fazer do 1, que é o básico, inicial, eles vão ter um desempenho melhor e motivá-los a continuar indo em frente na aula. Se eu começar a aula no nível que devia começar eles não vão querer fazer.

Obs.: A entrevista transcorreu num ambiente muito ruidoso e isto somado a dicção de difícil compreensão do professor, não permitiu a transcrição integral da entrevista.

A1

Primeiramente, a parte recreativa e o interesse de querer aprender. Então, o pessoal está demonstrando já... a turma está interessada em melhorar a altura do salto do pré-teste. Vou iniciar dando apenas educativos e movimentos que o salto entra. Nada de técnica pura. Grandes. Expectativa é bem grande. A participação está boa. Poucos não vão fazer, então... espero desempenho seja excelente.

Hoje não, ainda não. Porque vou dar mais uma parte geral.

Desafios progressivos, brincadeiras, brincadeiras. Sempre brincando... e desafios.

O tempo. Escassez do tempo, para mim é natural.

Dialogar na turma. A expectativa do futebol na ____? ____ é muito grande. Então tem que dialogar com eles para que haja um meio termo hoje.

A2

Que eles percebam a distância ideal para o salto. O início dessa perna.

Bem grande, a turma está motivada. Já estão brincando já. Bem grande.

Não. Os mesmos. Nada de excepcional hoje. Porque a motivação de todos eles na aula, nas aulas anteriores foi grande. Então eles tão gostando, e estão naturalmente trabalhando, se motivando.

Desafios.

A dificuldade? Não pensei. Ainda não pensei em dificuldades ainda. Não vi esse lado não.

(não referiu dificuldades na questão anterior)

A3

Hoje eu vou usar o mesmo padrão (mesma coisa do pré-teste) que eles fizeram o teste, para semana que vem ver se houve evolução ou não do pessoal. E motivá-los para o teste da semana que vem.

Hoje eu espero que todos eles tenham melhorado muito ____ (?) ____ na altura do salto.

Não. Não. Todos, da mesma maneira, todos eles.

Apenas desafiá-los às marcas anteriores.

Se acaso algum deles não conseguir superar a marca anterior, desmotivação para a semana que vem.

Dialogar. Muito diálogo com eles.

6. Souza

1. Sempre que possível sim. Sempre que a carga horária e o determinado tempo que a gente trabalha for necessária... e também às vezes há a necessidade até disso, a necessidade pede isso. Pede que você explicita o objetivo para poder puxar a turma mais para o seu lado.

É, de uma forma verbal. Você vai explanando diretamente aos alunos a importância do objetivo; qual

a importância que você quer. O que você quer atingir, qual a importância que ele vai atingir, para você atingir o objetivo. Sempre antes de cada aula.

Sempre que posso sim. Procuro sempre fazer essa justificativa, porque até é um hábito meu de trabalho. A questão principal é a questão do tempo e as condições que a gente tem de trabalho. Que as condições são sempre limitadas. Pelas condições do tempo normalmente e de limitação do local de trabalho, porque eu não tenho local adequado à maioria do tipo de trabalho que eu faço. Então é por isso que eu sempre justifico, e as vezes que não dá, justamente é em função disso. Sim, procuro sempre mostrar para que serve até de incentivo para as próximas aulas, quando eles obtiverem resultados favoráveis em relação ao objetivo que eu queria. Sempre de forma verbal, e algumas vezes até com alguns que estão demonstrando, a gente mostra para os outros alunos, através da forma verbal e a justifica com a forma geral, no momento em que eles estão realizando os movimentos.

Não, nem todos os alunos. Tem uns que são mais distraídos. Menos atenciosos. Ou até mesmo menos interessados. Nem todos os alunos. Ó, a forma que a gente sempre, pelo menos é a que eu utilizo dessa percepção é em função da realização do movimento. Se a gente pede para que realize algum tipo de educativo, e esse aluno percebeu e entende o que foi dito e ele realiza de acordo com que a gente pediu, nota-se que ele percebeu a sua explicação.

Não objetivos específicos. Existe talvez uma aproximação e um cuidado do professor com alguns, mas não objetivos específicos, são cuidados. Não existe porque o trabalho realizado em escola, principalmente nessa nossa escola, é um trabalho mais de... de... confraternização e, e... que eles possam ter algum tipo de atividade. Se eu ainda for ter esse tempo de fazer um trabalho específico para alguns, eu já tenho uma carga horária muito reduzida de 2 tempos por semana. Eu não tenho como especificar trabalho separado para cada aluno. Normalmente as turmas não são muito pequenas. Esta em questão, por acaso, é menor um pouco. Mas normalmente as turmas não são muito pequenas e você não tem condições de especificar trabalho para cada aluno. Você tem que ir pelo geral realmente.

Creio que sim, creio que serão alcançados porque até é uma pequena unidade e os objetivos são muito simples. O movimento em questão é muito natural e simples.

É, a forma que a gente tem escolhido para o trabalho normalmente, é muito educativa e muito prática. Eu espero que eles façam o maior tempo de prática possível, para que eles possam atingir o meu objetivo.

A estratégia que eu vou novamente colocar é em relação à aproximação desse alunos. É uma forma que eu utilizo, é você está dando sempre uma força maior para esse tipo de aluno. Dando um incentivo maior, incentivo até verbal, uma forma que ele se sinta mais prestigiado por ter mais dificuldade.

A questão de critério de avaliação numa unidade relativamente pequena, é meio que complicado para você ter esse critério, mas de qualquer maneira é um critério de observação. Não tem é... a questão é como eles entraram e como eles vão terminar. Na observação pura e prática da experiência que a gente tem de trabalho. Bom, a principal coisa é colocá-los num nivelamento de coordenação básica. Que eles tem um nivelamento de coordenação, de movimentos básicos. Se eles tiverem esses movimentos, essa coordenação, esse seria um critério básico para eles, coordenação do movimento. Que isso vai fazer com que eles saíam... que realizem a unidade tranquilamente.

3. Bom, isso é uma coisa que acontece muito no momento. Para prever isso é meio que difícil. Mas diante da pergunta posso dizer que eu vou verbalmente inicialmente e posteriormente com demonstração.

A princípio eu não vou destacar nenhum dos dois grupos, até para não diferenciá-los perante a turma. Mas se houver necessidade, volto a dizer, vou me aproximar mais deles e dar uma atenção pode ser especial a qualquer um dos grupos que se... que houver necessidade.

4. Boa.

Não, não tem nenhuma peculiaridade, pelo menos não observada até então.

5. Bom, a disciplina é... a forma como eu trabalho eu sempre trago a turma bem, de uma forma homogênea, na questão de disciplina. Porque eu sou sempre muito rigoroso na questão da disciplina. Eu quero que os alunos prestem atenção, eu quero que eles tenham melhor rendimento e para isso vou ter uma forma atual de trabalhar. Você pode chamar atenção desse aluno, explicar para ele... perguntar porque da ocorrência e se for o caso de uma punição ou de alguma outra coisa maior, encaminha para algum setor da própria escola, que vai fazer o encaminhamento da punição, ou se houver necessidade. Se não houver necessidade, você conseguir simplesmente resolver dentro da turma, aí acaba por ali mesmo.

6. Nesse tocante, ela é um pouco heterogênea. Tem,... principalmente por se tratar de uma turma que já está saindo da escola, é... e os valores dos próprios alunos já estão mudando, principalmente das meninas elas estão mudando em relação... gostam da educação física, mas não querem pelas condições que eu já disse anteriormente de condições físicas da escola, as garotas não querem fazer educação física. Porque vão ficar suada, vão ficar suja. Elas não tem como tomar um banho na

escola, não tem nada. Isso realmente atrapalha um pouco o gosto pela disciplina. Só que estas situações, que nós não podemos fazer nada no momento atrapalham um pouco a realização plena da sua aula.

Bom, os mais habilidosos é uma questão até que natural, mas se sentem às vezes é... prejudicados em função de você dar um andamento menor ao trabalho, por se tratar que você tem que tomar conta também dos menos habilidosos e isso choca os mais habilidosos. Em compensação se você adianta o trabalho você choca os menos habilidosos. Então você tem que estar sempre no meio-termo e puxando mais para os menos habilidosos. Esses é que realmente necessitam de um trabalho. Não, não consigo notar essa diferença não. Acho que os dois grupos têm, pelo menos com essa turma os dois grupos aparentemente gostam de uma forma igual.

7. Bom, eu tenho um problema muito sério aqui que são as instalações. As instalações não são adequadas. Então o conteúdo que eu posso desenvolver, são conteúdos muito restritos. Mas eu não vejo que eles... se afeiçoam mais por determinado conteúdo. Eu sempre me preocupo também em passar essa importância. Hoje eles têm uma visão muito melhor do que tinham anteriormente. Porque sempre que eu vou passar qualquer conteúdo eu mostro qual a importância, qual a utilização, qual a utilidade na vida prática deles. Qual a importância social dessa atividade. Então eles de uma forma geral eles já tem uma consciência geral da importância que tem a educação física.

Os menos habilidosos, normalmente você tem mais dificuldades de mostrar para eles a importância. Até porque eles já têm mais alguma dificuldade muitas das vezes natural. Já vem com eles essa dificuldade. Mas o grupo de uma forma geral, todos eles dão a mesma importância porque o tipo de trabalho que eu desenvolvo é justamente de homogeneizar a turma. A necessidade de homogeneizar o pensamento dessa turma com relação a atividade física. Se você por acaso perguntar a eles sobre a importância sobre a importância da educação física. Eles vão te dar uma resposta bem parecida, guardadas as proporções as respostas vão ser bem parecidas. Eles sabem da importância da atividade física para o desenvolvimento do ser humano, social, psicossocial, cardiológico, respiratório. Eles sabem essa importância, então não vai fazer a distinção entre mais e menos habilidosos e sim da consciência que eles têm.

8. Como eu classifico? Bom, médio, regular, seria isso? Eu não diria que todos gostam. Uns gostam mais, outros gostam menos. Eu não posso dizer que tenho a simpatia de todos, em função de uma forma de comportamento que eu tenho de trabalho. Eu não posso dizer que eu tenho a afeição de todos. De uma forma geral eu tenho a certeza que seria, que classificaria como um bom relacionamento.

O grupo de maior habilidade normalmente tem uma afetividade maior com o professor. Até pela facilidade de desenvolver os trabalhos todos feitos. Mas não que necessariamente que o mais habilidoso goste mais de você. Eu percebo que os menos habilidosos são mais próximos a mim. Até em função da forma de trabalho porque os menos habilidosos requerem mais cuidados e os mais habilidosos ficam um pouco que... por já terem uma habilidade natural desenvolvida, ficam se sentidos meio enciumados como se tivessem sido largados. Mas na realidade não é isso, mas é que os menos habilidosos precisam de mais atenção.

9. Bom. Eu vou voltar a falar nas dificuldades de trabalho. Porque você quando tem uma condição de trabalho melhor, a habilidade deles cresce naturalmente. Então se eu tenho uma qualidade... uma condição de trabalho pior a habilidade deles fica restrita. Eu acho que dentro da possibilidade de trabalho, que foi muito pouco, foi muito pouco, principalmente que essa turma eu não os pego desde de 5ª série. Eles já vieram de outras escolas, porque essa escola aqui é muito nova, tem dois anos e pouco apenas. Então eles têm uma dificuldade de trabalho, já anterior. E também por se tratar das mesmas dificuldades e problemas que eu. Que vieram de escolas públicas do município e que tem condições precárias de trabalho. Eu acho que a qualidade deles é razoável.

10. Eu classifico como muito bom, muito bom até pelo método de trabalho que eu utilizo. Eu classifico como bom.

Os habilidosos tendem a ser menos atenciosos. Até porque acha que já sabem fazer. Normalmente os mais habilidosos, ignoram explicações mais simples. Acham que aquilo já está ultrapassado para eles por terem uma habilidade natural.

A1.

Bom, o objectivo principal dessa aula de hoje é que eles reconheçam o pé de impulsão.

Eu espero que seja total, por se tratar de uma coisa muito simples e que eles observem a explicação e peguem rapidamente.

Sim, os menos habilidosos. Até por ser... normalmente é uma tarefa fácil a descoberta do pé de impulsão, Mas quando não se tem habilidade, não se definiu exactamente qual o pé forte ou a impulsão forte, você fica naquela dúvida, não sabe se o direito ou o esquerdo. Esses vão precisar de uma atençãozinha maior.

A repetição, maior número possível de repetição e a explicação verbal.

Bom, eu não vejo dificuldades. Só as condições físicas do local, para mim sempre são as dificuldades maiores que eu posso encontrar.

É, a aproximação e a explicação verbal repetidas vezes, em função de barulhos externos, de tanta conversa. O meio físico é que me atrapalha mais.

A2

Hoje nós vamos ensiná-los a confeccionar a marca, posteriormente uma corrida, aproximação e o início da impulsão.

Bom, por serem objectivos relativamente fáceis, eu espero que todos eles acompanhem.

É só os alunos com certas dificuldades de coordenação motora ou aqueles mais pesadinhos que necessitam de uma orientação um pouco melhor. Pelo porte físico. Desajustado às qualidades físicas para executar o salto.

Na aproximação e a facilitação de qualquer tipo de educativo que seja dado, facilitando a melhora deles. Repetições de exercícios propriamente ligados ao salto realmente.

Com relação a confecção da marca, já acho que é uma coisa que é mais difícil em relação a sequência das passadas porque isso acontece uma variação muito grande. Eles não conseguem dar o mesmo ritmo de passadas sempre.

Bom, a estratégia que a gente sempre utiliza em trabalhos dessa natureza é a repetição, a explicação verbal, a explicação, a visualização, mostrar várias vezes, a repetição, não é?

A3

Bom, hoje nós vamos mostrar um pouco mais da elevação, que é a parte final da impulsão, juntamente com a transposição e a queda.

Bom, pelo que eles vêm apresentando espero que o objectivo... o alcance seja o melhor possível. Espero que seja.

Os que já estão com um pouco mais de dificuldade. Já demonstraram dificuldade na marcação de passadas, ponto de salto. Os que têm dificuldade nós vamos procurar ficar um pouco mais próximo e na medida do possível, tirando as dúvidas. Porque eles não estão apresentando uma frequência correcta das passadas e eu vou tentar tirar justamente nessa aula.

Bom, a aproximação maior possível, dentro do número já... que já é um pouco grande de alunos. É a estratégia e justamente a aproximação e a repetição.

Com o movimento de elevação. Acho que é o momento mais difícil por que tem combinar uma série de movimentos e isso realmente requer um pouco mais de habilidade. Isso pode apresentar um pouco mais de dificuldade.

É a mudança de educativos, vários no caso, educativos, mostrar. Explicação verbal com demonstração. Tentar solucionar um pouco essa situação.

7. João

1. Costumo, sempre que eu ensino uma unidade eu trabalho com eles demonstrando e explicando para eles quais os objetivos que a gente quer mesmo alcançar.

Normalmente eu trabalho com eles mostrando filmes, mostrando outros atletas, outros alunos onde chegaram. Como demonstração baseada no tipo de desporto que a gente está trabalhando, da unidade que eu estou trabalhando. _____ mostrando onde a gente pode chegar.

Acho que facilita o aprendizado se a gente explica para eles o porque do que a gente está cobrando. Eu prefiro que eles percebam. É _____ para que eles percebam que melhoraram. E as vezes eu explico para eles, eu mostro para eles. Principalmente aqueles que tão no nível mais abaixo, quando parece que eles ficam mais desanimados, quando existe progresso eu faço questão de mostrar para eles que eles cresceram.

Alguns não. É... demoram... não é que não percebam... eles demoram muito mais que os outros para perceber. Neste grupo que a gente está trabalhando, tem um grupo que é muito faltoso, daí que esse grupo não acompanha o outro grupo. A gente está muito mais preocupado do que trazê-los para a atividade do que passar o objetivo da atividade.

A gente percebe pela desenvoltura maior dos alunos pela maior confiança na realização. A gente fixa a meta mais a compreensão dos objetivos eu avalio com eles pela maior desenvoltura que eles têm na realização das atividades.

2. Não, o grupo todo vai trabalhar de uma forma... Nessa unidade nós estamos trabalhando todos de uma forma igual. Quando a gente tem objetivos de jogos ou outras atividades que a escola aí participar, que dentro da turma tem grupos de alunos diferentes, os objetivos são iguais para todos, só que a gente procura as vezes até demonstrar ou trabalhar com esse grupo que está mais treinado. Em função de atividades que eles participam, a gente utiliza até eles como um espelho, como um incentivo para os outros, mas os objetivos são iguais para todos.

Porque eu acho que independente... os alunos cada um é uma cor, cada cor tem uma coisa diferente. A gente... O objetivo é de forma diferente embora, ao colher esses resultados eu interprete cada um de uma forma individual. Mas eu acho que todos têm que ter a mesma forma de participação, a mesma chance de participação e de progresso. Agora eu tenho consciência que de

cada corpo vai sair uma resposta.

Não, essa turma é uma turma de 6ª série. A gente traça os objetivos de uma... uma... um grupo de alunos não alcança, até porque já vem com uma carga é... alguém, por falta de incentivo nas outras séries, falta de atividade, falta de participação, alguns alunos não conseguem alcançar esses objetivos. Chegou até próximo mas não conseguem alcançar os objetivos. Nem toda turma consegue. Tem um grupo de alunos que a gente tem desconfiança de que seja um grupo de alunos menos habilidosos. Embora a gente pense trabalhá-los o tempo todo de forma igual aos outros, a gente entende que tem uma maior dificuldade. Esse grupo de alunos eu espero que não alcance os objetivos.

Dentro desse grupo de alunos que a gente tem, de uma forma amena, que a gente não vai _____ perante os outros alunos a gente pretende intensificar com isso o grupo de alunos, cobrar deles mais, passar informações para eles mais perto durante o período das aulas. Pode dar uma atenção para eles até maior para que eles consigam na medida do possível chegar bem perto dos outros.

Nós fizemos um trabalho inicial, um teste inicial. Baseado neste teste a gente apurou de uma forma quase que 100% a dificuldade de cada um desses alunos. A gente pretende intensificar essas atividades com esses alunos para que eles não consigam um mal resultado. É, esses alunos menos habilidosos eu já fiz essa... estão apuradas em função do que a gente participou das aulas, as outras atividades, as outras modalidades. A coordenação deles a gente vê que é de uma forma diferente. Esse aí foi um critério para entender que esses são os menos habilidosos. E agora em cima desses critérios a gente vai reforçar o trabalho com eles, o trabalho mais direto com esse grupo. Na própria avaliação, aqui na escola... Nós somos três, dois trabalhamos da mesma maneira. A gente procura fazer um tipo de avaliação, que permita esses o trabalho de uma forma escrita, uma forma de avaliação escrita e uma forma prática. Para que a gente dê uma oportunidade a esse grupo menos favorecido, que eles tenham um resultado final da avaliação bom. Então é uma oportunidade pra eles dentro do teórico e dentro do prático a possibilidade de cada um.

3. É, já na resposta anterior eu dei um exemplo. Com certeza esses alunos menos habilidosos terão uma execução alguém dos outros que a gente compreende com habilidade. Então primeiro a gente trabalha muito em cima de todos eles. Atento a toda execução de todos os exercícios e a cada exercício, a cada execução, cada atividade, cada fundamento que a gente trabalhar, a gente ver os erros e corrigir para que o grupo todo participe. E tentar de uma forma trabalhar esse grupo que tá mais habilidoso até como exemplo. Iniciar por exemplo para que eles façam os primeiros exercícios, para que os alunos já vão fixando a execução correta do exercício através dos que já estão um pouquinho mais a frente deles.

É, tem aluno que se você conversar com ele e falar a técnica do exercício por exemplo, a compreensão dele fica mais dificultada. Então a gente procura falar para esse grupo, que até a compreensão fica mais difícil de uma forma mais clara que consiga facilitar a compreensão dele pra execução. Que as vezes ele já saiu inseguro para realizar a atividade, que ele não entendeu o que a gente está pedindo. Então a forma de falar, de repente até descer um pouquinho, não falar o termo muito técnico para que ele compreenda o que a gente está querendo.

4. Eu acho bem, eu acho bem. É uma turma que participa, é uma 6ª série muito jovem mas o grupo, com exceção de alguns alunos, não é nem indisciplina, é uma fase deles mesmo que eles estão vivendo. São muito inquietos, correm muito, perguntam muito as vezes no momento que a gente está explicando, mas eu acho que faz parte da fase deles, da idade deles que tem mais é que ser compreendido.

Normalmente os alunos mais habilidosos são esses mais inquietos, mas que participam mais, diferente das outras matérias. Na Educação Física, nas nossas atividades, o que eu percebo, não sei se são todos, mas eu percebo, que esses alunos mais habilidosos, normalmente são os mais inquietos, são o que estão mais... as vezes interferem até perguntando, querendo saber mesmo, mas no momento errado. Não se colocam na hora certa, mas que eu vejo como um ponto bom é a participação na aula.

5. Nesse grupo eu tenho um número de alunos da parte masculina, que tem uma... são muito inquietos, e de repente que a indisciplina até atrapalha nas aulas. Mas eu acho que o tempo todo está em cima deles que a indisciplina na aula é um tempo que a gente perde. Mandar para secretária eu acho que nada disso colabora muito. As vezes até fico do meu lado observando os outros fazendo e demora um pouquinho retornar para onde a gente estava outra vez para que a gente não perca nada... é muito melhor.

6. Nesse grupo aí, eu tenho umas 4 ou 5% de alunos que não gostam. Essa turma gosta muito de educação física.

Os alunos mais habilidosos é porque já vem _____, eu acredito que eles já tenham vindo com uma bagagem das outras fases. Então aí eles se transformaram nos mais habilidosos ou menos habilidosos. Mas o gosto pela aula, mesmo aqueles que não são tão habilidosos, eles apresentam esse gosto. Os que não apresentaram no começo do período, alguns eu tive até que conquistar,

trazer para as aulas, demonstrar formas... quando a gente estava atuando com a parte de handebol, eu trouxe filmes para eles verem, para ver a seleção brasileira jogando. Quer dizer, exemplo de outros atletas para trazer para eles, para mostrar para eles o gosto pelas modalidades. Agora o gosto de participar de educação física, a maioria dessa turma tem.

7. Quando eu começo o ano com uma turma, eu fiz aqui nessa escola uma entrevista com eles e depois dessa entrevista, para saber o gosto pela educação física, pelo conteúdo, pelas atividades. Expliquei para eles que educação física não era só jogar, aquilo que a gente passa para eles. Então eu percebi que o grupo apreciava o conteúdo de educação física, via a educação física como uma atividade boa e entendia o que que era educação física. Não era só chegar ali e jogar. E com o passar... com essa entrevista, com as atividades, com uma outra atividades de artes também que trabalha integrado comigo. Então aumentou muito, eu acho que eles vêem um ponto aí na educação física muito bom de uma forma muito positiva. O que eles aprendem na aula de educação física.

Não, o grupo todo eles entendem... o grupo todo que eu estou dizendo é dessa turma... Eu tenho por exemplo na 8ª série e na 7ª, eu tenho uma listinha de três aqui que eu tenho dificuldade. As meninas não captaram bem o valor da atividade de educação física. Eu venho trabalhando com eles de uma forma mais teórica para tentar reverter e trazê-los outra vez para as aulas. O gosto pela aula. Eu acho que esse grupo daí está faltando compreensão do que é educação física, do valor que ela tem para que eles comecem a gostar. Mas nessa turma de 6ª série, 601, o grupo... a maioria do grupo tem, independente dos mais habilidosos ou não, a compreensão do que é.

8. Eu acho ótimo, esse grupo que trabalha... Dentro da escola toda eu acho que tenho um bom relacionamento com a turma. Eu acho que é bom.

Não, não. Tem os alunos mais tímidos, que eles sentem que eu sou muito brincalhão na aulas, então alguns alunos mais tímidos e _____ agora com, já com o primeiro semestre todo realizado, eles conseguem chegar mais próximos. Mas graças a Deus a nossa profissão tem o poder de toque, a gente pode chegar mais perto deles, conversar sobre outras coisas. Esse grupo aí, a maioria deles a gente tem uma relação muito boa.

9. Uma média para o grupo todo? O grupo é considerado bom. Em termos de habilidades _____?

10. Tem uma diferença entre o feminino e o masculino. O grupo feminino é muito mais atento na hora da preleção, na hora da atenção, na hora da gente conversar. O grupo masculino, é um grupo mais dispersado, mais distraído, a atenção deles é de menor grau que o grupo feminino. Mas no geral quando a gente chega e faz a (Ruído) preleção mesmo eles tentam... o grupo masculino um pouquinho menos de atenção que o feminino. Não, aí é no geral. O grupo masculino é mais falante mesmo e o grupo feminino independente de ser mais habilidosas ou não, é um grupo que presta mais atenção.

A1

Bom, o objectivo principal dessa aula de hoje é que eles reconheçam o pé de impulsão.

Eu espero que seja total, por se tratar de uma coisa muito simples (identificação da perna de impulsão) e que eles observem a explicação e peguem rapidamente.

Sim, os menos habilidosos. Até por ser... normalmente é uma tarefa fácil a descoberta do pé de impulsão, Mas quando não se tem habilidade, não se definiu exactamente qual o pé forte ou a impulsão forte, você fica naquela dúvida, não sabe se o direito ou o esquerdo. Esses vão precisar de uma atençãozinha maior.

A repetição, maior número possível de repetição e a explicação verbal.

Bom, eu não vejo dificuldades. Só as condições físicas do local, para mim sempre são as dificuldades maiores que eu posso encontrar.

É, a aproximação e a explicação verbal repetidas vezes, em função de barulhos externos, de tanta conversa. O meio físico é que me atrapalha mais.

A2

Hoje nós vamos ensiná-los a confeccionar a marca, posteriormente uma corrida, aproximação e o início da impulsão.

Bom, por serem objectivos relativamente fáceis, eu espero que todos eles acompanhem.

É só os alunos com certas dificuldades de coordenação motora ou aqueles mais pesadinhos que necessitam de uma orientação um pouco melhor. Pelo porte físico, desajustado às qualidades físicas para executar o salto.

Na aproximação e a facilitação de qualquer tipo de educativo que seja dado, facilitando a melhora deles. Repetições de exercícios propriamente ligados ao salto realmente.

Com relação a confecção da marca, já acho que é uma coisa que é mais difícil em relação a sequência das passadas porque isso acontece uma variação muito grande. Eles não conseguem dar o mesmo ritmo de passadas sempre.

Bom, a estratégia que a gente sempre utiliza em trabalhos dessa natureza é a repetição, a explicação verbal, a explicação, a visualização, mostrar várias vezes, a repetição, não é?

A3

Bom, hoje nós vamos mostrar um pouco mais da elevação, que é a parte final da impulsão,

juntamente com a transposição e a queda.

Bom, pelo que eles vêm apresentando espero que o objectivo... o alcance seja o melhor possível. Espero que seja.

Os que já estão com um pouco mais de dificuldade. Já demonstraram dificuldade na marcação de passadas, ponto de salto. Os que têm dificuldade nós vamos procurar ficar um pouco mais próximo e na medida do possível, tirando as dúvidas. Porque eles não estão apresentando uma frequência correcta das passadas e eu vou tentar tirar justamente nessa aula.

Bom, a aproximação maior possível, dentro do número já... que já é um pouco grande de alunos. É a estratégia e justamente a aproximação e a repetição.

Com o movimento de elevação. Acho que é o momento mais difícil por que tem combinar uma série de movimentos e isso realmente requer um pouco mais de habilidade. Isso pode apresentar um pouco mais de dificuldade.

É a mudança de educativos, vários no caso, educativos, mostrar. Explicação verbal com demonstração. Tentar solucionar um pouco essa situação.

8. Ana

1. Raramente. Raramente faço essa divulgação.

Quando eles têm muita dificuldade ou eu não atinge esse objetivo eu geralmente faço essa justificativa.

Como eu disse anteriormente, eu só faço quando eu percebo que eles atingem o que eu planejei na aula. É, comunico. Geralmente quando eles atingem, quando eles chegam, eu chego a falar... "Ó vocês atingiram o que foi pretendido, parabéns, tal!"

Não[percebem]. Eu acho que é até um pouco pela falta de atenção, alguns são dispersos. Alguns já percebem porque dão um pouquinho mais de atenção no que você passa. Mas o que não atinge é justamente porque são dispersos, são brincalhões. Sim. É... seria a forma que eles pedem para, vira-mexe, sair da sala de aula, a falta de interesse, a brincadeira, batem muito papo na hora do exercício. Só vai se tocar o que tem que fazer quando chega a sua vez.

2. Não, objetivos diferenciados não. Apesar de ter alguns mais hábeis do que o outro, totalmente diferenciado não. Os objetivos vão ser traçados de igual para igual. Por que? Porque pelo que eu percebi pelo pré-teste todos executam. A diferença deles está de que forma executar. Então os objetivos não vão ser diferenciados porque a diferença dos hábeis para os não hábeis não é uma diferença muito grande. E uma coisa que é normal da faixa etária. A diferença entre um e outro não chega a ser muito extrema.

Acho que 99% sim[alcançam]. Porque essa turma, vamos dizer, uma turma... Apesar de ter hábeis e não hábeis. É uma turma homogênea num contexto geral. Eles estão na mesma faixa etária, mesmo desenvolvimento. Já vem de 5ª série com o mesmo grupo e essa diferença não vai acontecer.

A estratégia principal dentro das aulas é passando um pouquinho de cada fase do salto em altura. Mostrar para ele o que é o salto em altura em si. Porque eles pelo o que eu percebi, eles apenas acham que o saltar uma corda é simplesmente pular. Não se tem técnica nenhuma, basta eles correrem e utilizar a perna de qualquer maneira, desde que eles ultrapassem aquela altura, para eles é necessário mostrar para eles o que é... que no salto em altura precisa-se de uma perna de impulsão, de uma corrida de aproximação e a elevação e queda, que é o que eles não têm. Eles acham que vão cair, pelo que andei conversando, eles acham que vão cair depois de saltar. E ensinar o equilíbrio que eu acho que é uma parte mais importante do salto, eles conhecerem o corpo deles.

No caso da estratégia para essa turma, seria entre os mais e os menos habilidosos, seria o estímulo. Individual. Porque eles no fundo, no fundo, eles têm o mesmo ritmo. Só que alguns, como eles embarraram, eles passa a perceber que aquilo ali é um obstáculo para eles, eles começam a recuar. Começam a dizer que "Ah! Eu não vou conseguir...". Então tem que ser na base do estímulo a aula propriamente dita, mas com um pouquinho mais... "Ó você tem condições, basta você querer", os mais habilidosos você tem até que controlá-los no sentido deles estimularem aos menos para que chegue a ele.

Crítérios! Crítérios que eu avaliaria? O critério final, seria propriamente, é... o salto propriamente dito e depois uma conversa até com eles para que eles passem para mim o que eles detectaram de diferente no pré-teste e na terceira aula no caso que seria o salto propriamente dito. Hoje até eu já tive oportunidade de ter acesso a isso que alguns começaram a observar que eles estavam entrando muito em linha reta. Então o critério seria este. Eles descobrirem o critério da descoberta. De como entrar com a perna de impulsão e corrida de aproximação, o que levaria eles a um salto não digo perfeito, mas um salto em condições de ultrapassar o mínimo.

A minha avaliação no caso de uma aula cotidiana do conteúdo seria primeiramente a participação. Se

todos estariam participando. Se alguns deixariam de participar por alguma coisa que estaria dificultando o seu aprendizado. Começaríamos por aí... é na participação, seria uma das avaliações seria a participação do aluno. E depois se ele conseguisse atingir uma marca superior ao seu pré-teste.

3. Qual será a minha reação? Primeiramente a gente ia aproveitar um modelo. Nessa faixa etária eles começam a observar muito em modelo. Então eu pegaria alguém que já tinha atingido aquele objetivo do exercício. E mostraria... "Olha fulano atingiu, comecem a observar o que o colega está fazendo e observem o que você está fazendo.". Então seria um pouco a nível de descoberta. A reação que eu tenho é de um pouco de descoberta. Começar a comparar: "Ó, compare... Olha, eu acabei de te dizer que você está pisando com a perna errada. Olha um pouquinho para o seu colega, vê se ele não está fazendo a mesma coisa que você, só com a perna ao contrário a que é para ser feita."

Não, não, não. Não tenho diferenciado nada.

4. É, a parte disciplinar deles é boa. No geral é boa. Como eu disse para você, tem um ou outro que sempre quer aparecer um pouquinho mais, que são exatamente um pouco os mais habilidosos. Justamente por ter os não habilidosos no meio.

Sim, sim[os habilidosos dão mais problemas].

5. Olha, a questão de disciplina com essa turma é sempre ao final das aulas. Ou ao final ou quando eles se apresentam muito agitados eu corto o que eu estou dando, sento e converso com eles, mostrando o que eles estão fazendo durante a aula. Então esse procedimento disciplinar é sempre feito dessa forma com essa turma. A gente bate papo sempre no final; eu mostro para eles que fulano, fulano e fulano estão fora do contexto junto com os outros colegas. 5. 5. 5. Essas coisas todas. Eu paro a aula imediatamente e converso com todo mundo. E principalmente com o que cometeu a indisciplina. Ele vai ser o centro, naquela hora, da conversa. Mostrando para ele que não é dessa forma que ele tem que reagir com a turma e com os colegas, no caso, individualmente.

6. Olha, eles gostam. É uma turma assídua, é uma turma que você percebe que gosta realmente do conteúdo porque eles têm extra horário. Eles vêm só para fazer educação física nas terças-feiras.

Apesar de ter mais e menos habilidosos, eles gostam. O problema de ser menos ou mais não influencia no gostar.

7. É... alguns até dão um grau até elevado à educação física. Mas ainda continua; infelizmente no nosso país, educação física para alguns ainda não é conteúdo. É uma forma de eles desenvolverem um esporte. Então tudo para eles não tem educativo, não tem... exercícios que levam a uma execução perfeita do movimento. E sim uma bola, uma quadra e jogo. Então essa é a avaliação que eu tenho e a minha opinião com essa turma. Eles até entendem que tem que ter, porque a gente conversa, objetivo, chegar a um determinado lugar, mas sempre cai no final... "Não vai ter um joguinho? Não vai ter isso?" Eu acho que eles ainda não atingiram essa... esse tipo de pensamento. Que o conteúdo de educação física é importante no seu cotidiano, no seu dia-a-dia. E se a gente... essa turma talvez, quando ela chegar a 8ª série, talvez ela já tenha esse pensamento. Porque eles começaram tudo educação física regular depois da 5ª série. Então talvez essa turma a gente consiga fazer com que alguns atinjam esse objetivo, e outros não. Porque aí os que realmente não gostam da matéria vão começar a escapar dela daqui para frente, mas os que conseguem, pelo menos, levar a disciplina; vai chegar a 8ª série, vai ver que há uma importância muito grande na educação física.

É, essa questão ela seja atingida no momento em que os menos habilidosos não conseguem a executar, e os mais habilidosos começam a criar problemas de não querer participar com eles porque, isso a gente tem muito com essa turma. Ah!... vamos dar um exemplo de um conteúdo, o futebol. "Ah, eu não jogo mais com fulano, porque fulano não corre atrás da bola...". Então eles próprios começam a se discriminar. Principalmente os mais hábeis com os menos hábeis. E os menos hábeis começam a não querer participar da aula, porque os mais hábeis sempre discriminando a participação deles; porque não quer na equipe; não quer participando; não quer daquilo... Então acho que o professor de E.F. faz o seu papel, tentando mostrar a ele qual é a importância e que formas os colegas tem que ajudar. Mas em compensação eles acabam eles mesmos distanciando esses menos hábeis das aulas, justamente porque os mais habilidosos começam a discriminar e não porque o professor discrimina. Eu acho que é uma forma de valorização de habilidades e não de conteúdo.

O nível de afetividade é de médio para bom.

Eu vejo não entre os mais e menos habilidosos. Eu vejo esse grau de afetividade, em que os mais bagunceiros e os menos bagunceiros. Os mais bagunceiros estão sempre em atrito comigo por eu chamar diversas vezes a atenção deles. Mas a nível de conteúdo, de pessoa eu não tenho problema com essa turma. Não, não. A nível de habilidade não[não possui correspondência], que eu tenha detectado não.

9. Boa.

10. De atenção é boa, é boa!

Os mais habilidosos não têm muita atenção. Por eles terem mais habilidade eles conseguem execução mais rápida. Apenas em visualizar. Os menos habilidosos só vão dar um pouquinho mais

de atenção realmente quando ele faz a primeira execução e percebe que ele teve dificuldade. Aí ele tenta... "Poxa o que quê houve, o que quê não houve...?". Eles tentam puxar um pouquinho. Porque a gente joga primeiro: "Entenderam?". Entendeu... então quando eles esbarram com a dificuldade eles voltam à querer perguntar novamente. É, eu tenho alguns alunos nessa turma, que são considerados por mim menos habilidosos, que eu acho está naquela fase ainda muito infantil. Principalmente as meninas. É... elas tão sempre dispersas. E com isso elas passam a ser menos habilidosas. Podendo ser até melhores do que são. Mas a falta de atenção, a brincadeira, a infantilidade que elas ainda têm, apresentam, levam elas à uma má habilidade.

A1

É, perna de impulsão. E perna de impulsão junto com elevação e queda.

Eu acho que o alcance, satisfatório. Vão chegar um nível bem elevado é... nessa aula... de satisfação.

Não, acho que não. Porque eles já tiveram handebol, então, já passaram pela fase de perna de impulsão. Já que o handebol exige salto essas coisas todas. Então essa dificuldade de perna de impulsão talvez a gente não alcance justamente por isso. Eu acho que na elevação e queda pode ser que sim, devido até a, como eu falei, eles terem passado pelo handebol e a perna de impulsão é a mesma que cai o após o salto e no salto em altura não, é sempre ao contrário. Talvez eles tenham um pouquinho essa dificuldade. Essa transposição e queda com a perna diferente. Isso com alguns, não com todos. Talvez o número três, branca, a número quatro vermelha é... assim olhando de imediato, a número 11 verde. Eu acho que de imediato só esses talvez.

[Para]solucionar essas dificuldades a gente vai ter que trabalhar um pouco a lateralidade. Enfatizar mais o que é direito o que é esquerdo para que eles possam observar qual é realmente a perna que eles tem que bater no chão e o que eles tem que fazer com a outra que não esta sendo utilizada na impulsão.

Não, acho que nenhuma. Espero que seja só realmente esses itens da dificuldade da perna.

Conversar, sempre conversar mostrando a eles as coisas.

A2

Corrida de aproximação.

Eu acho satisfatório. Vamos alcançar esse objectivo com muita facilidade porque eles na primeira aula já estavam querendo fazer o salto propriamente dito. Eles querem queimar etapas. Então eu acho que a corrida de aproximação nós não vamos ter muitos problemas. Eles vão chegar ao objectivo fácil.

Olha, atenção especial propriamente dita não. Mas eu vou ter alunos dispersos, como eu havia falado na entrevista sobre isso, que seria número três branca, número quatro vermelha. Vamos ter o número um preto, o número nove vermelho, que são pessoas... umas porque não é que eles tenham uma boa habilidade, mas são distraídas normalmente. Então com isso elas dispersam com mais facilidade. E o um preto devido a ele ter um grau de habilidade muito alta ele dispersa, ele acha que não deve fazer por que ele já sabe e o número nove é o que gosta de aparecer. Não é à toa que ele está de vermelho. Ele gosta de aparecer, ele gosta de dizer que é o bom e tal, mas a bagunça é por que ele gosta de aparecer.

As estratégias são sempre as mesmas, chamando sempre a atenção deles para aula. Fazendo com que eles voltem a aula e a estratégia final é sempre fazendo uma troca de modalidade. Um futebolzinho no final. Ou você faz a aula ou você fica de fora do futebolzinho. Que infelizmente no Brasil nós temos que trocar a nossa modalidade por um futebol.

Que dificuldades? Eu acho que seria a falta de personalidade. Vamos dizer assim, a falta de personalidade de acreditar que aquilo que ela...ele está fazendo vai trazer um bom resultado para ele no futuro. É isso que eles ainda não observam. Eles acham que o que eles tão(**fazendo**) não vai ser um resultado final. Então é por isso que eles acabam se distraindo e não executando o que se pede e corrigindo também.

É, essa alternativa é sempre tentando conversar ao final da aula, como eu fiz na aula anterior e os objectivos que eles atingiram que era o objectivo da aula e tentando mostrar para ele que a aula seguinte vai ser o resultado de tudo que ele está fazendo em cada aula.

A3

O salto propriamente dito. Vou tentar fazer alguma actividade que lembre o que eles fizeram nas aulas anteriores, para que se chegue realmente ao salto propriamente dito. Eu vou botar uma espécie de competiçãozinha.

Se eles tiverem bem concentrados e com vontade de fazer a aula, eu acho que o objectivo vai ser satisfatório. Mas se eles não tiverem eles vão... eu vou ter que lembrá-los o que eles aprenderam nas aulas anteriores.

Os mesmos de sempre. Por falta até da própria tenção que é a número quatro vermelha, a número três branca, tão sempre dispersas na aula a atenção do número um preto, que como ele se acha o melhor ele vai está sempre querendo aparecer. O número nove vermelho também ele gosta de aparecer, acha que as coisas devem funcionar da maneira dele. No restante vai ser normal.

É... a estratégia é normal. Sempre chamando atenção deles, tentando levá-los um pouquinho para aula; mostrando que a aula de hoje é a última, que a atenção deles tem que está voltada para essa aula, que na aula seguinte a gente vai mudar a modalidade, por que nós estamos em pré-olimpíada. Então a gente tem que estimulá-los dessa forma.

A dificuldade? A ansiedade. A ansiedade de querer terminar logo com a aula. Essa é a ansiedade deles.

Em fazer uma troca. Eu dou uma coisa e eles também têm que retribuir de outra forma. Vamos ver se através dessa troca a gente chegue a um final de aula satisfatório.

9. Carla

1- Não, normalmente não.

Em relação a unidade sim, eu...é... me coloco em relação a unidade. - Nós vamos aprender o fundamento tal hoje, que Faz parte da unidade X. Só dessa forma.

Não. Eu só coloco que... apresento o conteúdo. “ Nós vamos aprender hoje o toque por cima”, simplesmente.

Sim. , evidentemente a forma, digamos, da técnica; que ele acertou, “ É isso mesmo”, com elogio na...no movimento.

Sim. Quando existe uma mudança até de atitude deles, em relação ao movimento primário, de forma errada, digamos assim, depois em movimento mais ...mais... correto, mais dentro da técnica, mais dentro do que eu pedi.

Na prática, como eu falei, atingindo esses objetivos, eles modificando o comportamento. Agora, é ... de forma teoricamente, provavelmente eles não percebem.

2- Existe. Porque essa modalidade do salto tesoura, é ... nos temos esses alunos... existem vários alunos de estatura baixa, muito baixa. Então para poder atender até as necessidades dele... esses alunos a gente vai fazer separado, digamos assim.

Sim. Sim, a grande maioria. Porque são objetivos bem é... fáceis, digamos assim. E os alunos são... acredito que não vão ter dificuldades motoras para desenvolver a unidade e para atingir os objetivos. Um apenas, provavelmente [não alcançará], Menos habilidoso.

Eu devo apresentar a técnica do movimento, não é? A evolução das fases do salto e devo retroagir com esses alunos. Voltar a movimentos bem iniciais para que eles consigam atingir esses objetivos. Sempre voltando sempre...é...ênfatizando a técnica do movimento correto. Dessa forma.

Eu vou...Provavelmente eu devo correr mais com a apresentação do, do movimento. Por que vai ser...eu pretendo colocar primeiro a transposição do sarrafo, a forma da tesoura, das pernas e esses alunos mais habilidosos provavelmente eu devo antecipar esse...essa apresentação da técnica e caminhar um pouco mais rápido com eles. Apenas isso.

Não serão [exercícios] diferentes, serão antecipados, digamos assim. Um grupo vai ficar numa fase inicial e dependendo do movimento, do desenvolvimento vai passar para o outro grupo, mas vão ser os mesmos exercícios. Só que eles vão caminhar, evoluir.

É, pode ser, pode ser [enquanto um grupo faz um exercício o outro faz outro]. Dependendo do ambiente.

Bom, os mais hábeis, a técnica vai ser mais... digamos assim apresentada de forma mais rápida, digamos assim. E a altura da corda vai ser elevada enquanto que os outros, “a corda” deve permanecer sempre numa altura que não crie muita dificuldade, crie facilidade na transposição.

Bom, na minha observação eu levarei em consideração a... a técnica do, do... salto tesoura, né? Digamos a perfeição dos movimentos, ou... é basicamente isso. Bom, eu vou observar àqueles mais habilidosos provavelmente eu devo separar, como eu falei; para ... andar mais com a técnica do salto. Vou elevar a corda e nessa observação eu vou levar em consideração a... forma com que eles passam na, no sarrafo, na cordinha. Se eles saltam de forma equilibrada, se fazem o movimento dentro do que eu demonstrei, ou que eu orientei. E a partir daí eu vou separá-los ou não.

Bom, aqueles mais problemáticos, digamos assim, evidente que eu tenho que...levar em consideração a limitação desses alunos. Então a exigência provavelmente vai ser menor, apesar de apresentar a técnica da mesma forma. E a exigência do que eu espero dele, a expectativa deve ser inferior.

3- Eu vou enfatizar a técnica. Vou fazer diversas demonstrações. Vou tomar como exemplo algum aluno habilidoso. Segmentar, provavelmente o salto, para que eles entendam de forma melhor.

Não, a correção do aluno mais habilidoso, é... na correção dos alunos mais habilidosos, haverá um rigor maior, só isso; na técnica, exigência da técnica.

4- Eu devo chamar a atenção do aluno, repreendê-lo. É... solicitar que ele fique comportado na aula, esse tipo de coisa.

5- Eu acredito que eles gostem bastante da disciplina. muito, muito ou quase muito.

Os menos habilidosos eles sempre, eles gostam mas se sentem retraídos um pouco, mas gostam também, bastante.

6- Eu acredito que sim. Não, não vejo diferença não. Apesar dos menos habilidosos terem aquela dificuldade normal, eu acho que eles acham importante sim, o conteúdo de educação física

7- Hum! Grande. Positivo, digamos assim. Isso. Bastante. Eles são... os rapazes...os meninos são bastante carinhosos, as meninas também, apesar de serem mais tímidas que os meninos, mas são em relação a minha pessoa. Não, não tem diferença [entre mais e menos hábeis].

8- Boa. Os mais hábeis são mais agitados mas também, são disciplinados. São bons. Eles são mais agitados e tudo mas são disciplinados e os menos habilidosos, eles são sempre mais tímidos, mas... retraídos mas também não tenho problema.

9- Bom, nível geral bom. Bom.

10- É uma turma, os alunos... eles... são bem jovens, mas dentro da faixa etária eles têm bastante atenção. Eles não se dispersam muito não. As meninas são mais maduras, super atenciosas. Tem um nível bom de concentração.

Os menos hábeis ficam sempre mais dispersos do que os mais hábeis, mas modificam pouco, modificam pouco em termos de concentração.

De atenção as aulas. O nível de atenção ao que você explica, o que você faz...? Não nessa forma é bom [os mais hábeis].

[os menos hábeis] um pouco menos, regular, isso.

A1

Bom o objectivo é apresentar o salto de forma global. A gente vai dar ênfase a transposição, a pernada tesoura, basicamente isso. A apresentação geral do salto com ênfase na transposição com a pernada tesoura.

Eu acredito que serão, serão alcançados. Porquê a pernada é relativamente simples e eles devem conseguir execução, a execução correta.

A Rita; provavelmente ela vai necessitar de uma maior atenção. Ela tem dificuldade de execução de movimentos assim de forma coordenada. Movimento coordenado. Então ela deve precisar de uma maior atenção. Ela está no grupo dos menos habilidosos.

Uma maior atenção. Uma... eu devo voltar. Ela deve estar sempre nas fases iniciais do teste, do movimento em si. Provavelmente o grupo vai caminhar e ela deve ficar retida algum tempo.

De repente uma dispersão mais pró final da aula. Por ser um movimento relativamente fácil eles devem ficar mais dispersos no final.

Bom, chamar bastante atenção deles. Criar um pouco mais de dificuldade nas execuções para que eles tenham maior atenção, basicamente isso.

A2

Eu pretendo enfatizar o momento de transposição do salto e elevação dos braços. Basicamente isso.

Eu acho que eles vão atender expectativa; porque são movimentos relativamente fáceis, a elevação do braço é parte assim pequena do salto, da modalidade que vai dar para eles desenvolverem normalmente.

Rita, eu devo dar atenção um pouco maior. O Pedro (*Vitor Foi citado abaixo*) que também teve dificuldade na aula passada. Assim de primeiro só esses dois. Porque a Ana ela tem..., por ela ser um pouco mais pesada, ela tem maior dificuldade de execução do movimento. E o Vitor que, ele apesar de ser um menino ágil, ele estava com dificuldade na extensão da perna, do joelho na passagem. Ele é canhoto, ele estava com dificuldade.

Para esses alunos eu devo dar uma atenção um pouco maior. Vou fazer a sequência do salto, explicar assim bem lentamente. Vou fazer com que eles executem separadamente. Separadamente, apenas isso.

É... com relação a quantidade de alunos e as cordas dispostas. Porquê eu vou é... apenas duas, duas cordas que eu vou estender. Então, de repente o grupo de alunos pode ficar muito ocioso e aí fica disperso da aula, disperso em relação ao que eu falar, porquê quando eu tiver virada para um grupo de alunos o outro vai ficar sem a atenção merecida.

Vou tentar atender lá e cá de forma intensa. Vou correr lá, correr cá, repetir as ordens. Isso que eu pretendo fazer.

A3

Hoje pretendo aplicar a técnica do salto para a corrida, a técnica da corrida. É... tentando fazer mais marcas individuais. É... enfatizando a saída, o ponto de saída e o ponto de apoio do salto, para impulsão.

Eu acho que eles devem alcançar o objectivo com apenas pequenos problemas, porque vão ter que marcar, contar as passadas, daí eles devem ter um pouco de dificuldade, mas vai ser coisa pouca.

Penso que a Paula e a Núbia. A Núbia está correndo muito lentamente, ela não tem um ritmo para o salto, para corrida. E a Paula corre muito junto a corda. Ela tá apoiando em local inadequado. Essas duas apenas.

Eu vou "tentar" trabalhar separado com elas e mais algumas que por acaso vierem a ter dificuldades.

A princípio é essa mesmo. A contagem das passadas que eles devem confundir um pouco. Porquê antes eles corriam sem analisar o número de passadas, devem ter um pouco mais de dificuldade, mas pouca coisa.

Eu devo enfatizar a contagem, é... para eles alertarem(?) a perna de saída, a última passada, e... fazer diversas repetições, até conseguir alcançar o objectivo.

10. Gabriel

1. É, todas as aulas, eu costumo explicar. E aí eles sabem os objetivos a serem alcançados. Os objetivos, geralmente no início da aula a gente tem uma conversa., eu explico para eles quais os objetivos a serem alcançados, até mesmo para motivá-los. Em relação ao conteúdo, em relação a aula e a partir daí a gente desenvolveu as atividades pra atingir os objetivos.

Costumo, costumo principalmente na época dos jogos estudantis que nós estamos participando, as vezes existe a necessidade de fazer uma determinada... um determinado fundamento. Desporto... Que está sendo dado durante a aula. E a partir daí eles começam a perceber que há um aprofundamento maior do conteúdo. Então acho que dessa forma fica até mais motivante o trabalho do conteúdo em si. Sim, através de incentivos, durante as atividades... “ muito bem, isso aí”, “Tem que melhorar um pouquinho mais essa parte, tal, tal”. Quer dizer, está tendo sempre um feedback ali. Um retorno para eles do grau... eles cobram.

Sinto que a grande maioria percebe. Tem, tenho, tenho sim. Tem um grupo porque é muito desatento. Tem sempre aquele grupo mais ligado a atividade física. E tem um grupo que é mais apático um pouquinho. _____ eles percebem fingem que não perceberam. Existe, os mais habilidosos geralmente eles costumam ter uma ligação maior. Eles percebem com mais... que eles vêem a necessidade, eles estão vivenciando no dia-a-dia aquilo ali, então eles querem, que querem aprender para poder aplicar. Então eu percebo isso sim.

É... você observa o grupo de alunos. Quando eles alcançam aquele objetivo, a grande maioria percebe, que a grande maioria aplaude... “Poxa foi bonito isso que ele fez, viu professor. Foi certinho.” Através desse comentário dos alunos durante o decorrer das aulas eu consigo perceber essa... que os objetivos foram alcançados ou não. Por exemplo quando um aluno erra... “Ih! Professor, olha lá fez tudo errado” Então, dessa forma a gente consegue visualizar se está sendo alcançado ou não.

2. Não. Porque no dia-a-dia é... sabe que a gente de repente... o objetivo vai ser aquele. Mas a gente tem que ser um pouco flexível em relação aos alunos. Eu percebo dessa forma. Porque até mesmo no decorrer do dia-a-dia fica complicado a gente traçar um objetivo específico pra cada aluno. Então a gente dependendo do objetivo geral, e tenta chegar mais próximo possível desse objetivo.

Todos, todos. Por que? Porque são objetivos que estão dentro da realidade do grupo. Da realidade da escola, da realidade do que eles podem fazer. Eu acredito que por isso a maioria, grande parte da turma tem condições de alcançar.

Bom, eu gosto muito de usar a aprendizagem do desporto através da recreação. Da prática desportiva através da recreação. Até mesmo para poder ficar mais dinâmica a aula, para o índice de interesse ser maior. A gente vê toda a sequência do salto em altura através de atividades lúdicas, e atividades recreativas. Uma vez através de demonstração, outra vez através de brincadeiras. E isso aí vai fazer com que eles aprendam brincando.

Bom primeiro. A gente avalia dentro do todo. Dentro da técnica tesoura. A corrida de aproximação, a perna de elevação e a perna de impulsão. A gente vai observar se está fazendo correto, se não tiver fazendo correto e uma altura mínima realizar esta técnica. Dentro da, da... a queda, é a ultrapassagem sobre o sarrafo. O movimento global. A gente pode até colocar, com a altura mínima exigida e a partir daí, quer dizer todos vão poder participar, todos vão poder realizar o salto dentro da técnica. E vamos privilegiar, e, e... privilegiando aqueles que tem pouca habilidade na ultrapassagem do sarrafo e conforme vai acontecendo, vai aumentando a altura. Os mais habilidosos terão também oportunidade de mostrar suas habilidades. Respondeu a mesma coisa em simultâneo com o entrevistador (... a altura seria o critério para você determinar o desenvolvimento do aluno)

3. Através de exercícios específicos. A gente vai observar o aluno, ver onde ele está errando, é... através de correções verbais, vou conversar com ele... “Olha, isso aqui tem que melhorar para poder facilitar mais o seu movimento.”. E através de exercícios específicos para aquele movimento.

4-. Boa, muito boa.

Não, não [não há diferenças entre os grupos]

5. Olha, para falar a verdade, eu assim... Tenho um aluno que é um pouquinho bagunceiro, mas não tenho nenhum aluno assim que, a nível de... de dizer que vai atrapalhar ou que vá impedir o pessoal assim não. Acredito que não vamos ter esses problemas disciplinares não.

6. Eu avalio como uma turma que gosta, muito boa. É, o critério máximo. É 90% da turma.

Não, acho que é o mesmo. Não varia. Tem um grupo mínimo que não gosta, mínimo! Acho que uns 10% no máximo que não gostam. A maioria deles participam da atividade física, participam da aula também. Quando eles gostam independente da habilidade ou não, ta sempre ali, ta sempre participando... Os menos habilidosos.

7. Olha, eu diria, não é por ser professor de educação física não, mas eu acho que o grau deles em relação até outras matérias, a educação física ganha em disparado mesmo. Importância de tudo. Eles valorizam muito, mas muito mesmo as atividades realizadas na escola, as atividades, sabe? A nível até da gente se sentir realizado como profissional. Eles valorizam, eles carregam isso para toda vida e para os jogos estudantis. A gente vê, jogos estudantis é uma briga incrível para poder entrar e poder participar. É uma briga saudável. Quer dizer, no sentido de quererem participar. Isso aí é fundamental mesmo. Eles adoram, querem entrar porque querem. Quando não entram choram, e ficam até de mal com o professor.

Aos mais e aos menos habilidosos, sendo aquele grupinho que eu te falei. Aquele pacato.

8. Muito bom, ótimo. Também nível de afetividade normal também, ótimo, ótimo, ótimo, muito bom. Não tem essa discriminação de menos habilidosos gosta menos, não, não, todos eles eu acredito que...

9. Caracterizaria como uma turma boa. Uma turma que participa, que sempre... habilidade também, eles tão sempre buscando movimentos novos, fazer uma criatividade, acima da média em termos de habilidade. Tanto que eu tive dificuldades para escolha dos alunos (os mais e menos hábeis) (observação do transcritor).

10. O nível de atenção. É, o nível de atenção já cai um pouco, já cai um pouco, no geral. Aí já existe, já existe, porque os mais habilidosos esses costumam prestar mais atenção.

A1

Hoje eu pretendo realizar uma introdução do salto tesoura com a determinação do pé de apoio. A gente vai identificar sem mostrar para o aluno qual é o pé de apoio. Ele vai descobrir naturalmente, através de actividades lúdicas.

Hoje eu pretendo realizar uma introdução do salto tesoura com a determinação do pé de apoio. A gente vai identificar sem mostrar para o aluno qual é o pé de apoio. Ele vai descobrir naturalmente, através de actividades lúdicas.

Não, na aula de hoje não. Porque eu acredito que todos consigam identificar com bastante facilidade. O método recreativo. O método recreativo, através de actividades lúdicas eles vão descobrir o pé de apoio deles.

Não, hoje nós não vamos encontrar muitas dificuldades não. Hoje todos vão alcançar os objectivos.

Não identificou dificuldades na questão anterior

A2

Hoje é a corrida de aproximação.

É um aproveitamento de 80% da turma. Porque é uma actividade mais complexa do que a actividade da aula anterior.

Acredito que sim. Por causa da coordenação motora. Tem um grupo de meninas e um grupo de meninos. Deixa eu identificar o nível de habilidade. Eu posso dar uma olhada... por que ver o nome... aquela que está com colete verde na mão, qual o nome dela?... É Ana? É Ana. Dos rapazes também tem o número... que estava fazendo ali...a está ali, número dois vermelho, André; a número três branco...Diva, a Marta também, branco quatro e a número seis do vermelho

É a correcção verbal, a repetição dos exercícios, nível de complexidade, né? Actividades mais simples para actividades mais complexas. Dessa forma; se eles não conseguirem atingir meus objectivos.

Talvez o cansaço...o sol está muito...

11. Inácio

1. Geralmente a gente faz toda a aula e ao final da aula a gente faz um apanhado geral, como volta a calma, para explicar na prática o que aconteceu, ou melhor, explicar o que aconteceu na prática, fazer o... em baseamento teórico para eles ao final, para eles terem uma comparação ao final da aula do que eles fizeram e do que eles perceberam. É, sim. Mas eu não avanço numa explicação muito detalhada, eu avanço, eu, eu... eu explico o que vai acontecer durante a aula e se a gente conseguia alcançar juntos, esse final de aula, chegar a esse objetivo.

Eu, eu, diria que essa justificativa seria mais no final da aula do que antes do início da aula. Porque a gente tem uma dificuldade de locomoção da escola para quadra. E eu perco muito tempo em fazer frequência e explicar esses dados iniciais da aula.

Geralmente acontece durante a aula. Assim, alguns dos alunos eles se saem melhor que outros. E a gente faz como forma de elogio ver que ele alcançou. Naquele determinado exercício. Ah!... A forma desejada... Durante aquela aula que foi pré-estabelecida.

Eu diria que 50% da turma tem essa facilidade [de perceber os objetivos]. Os outros 50% é que estão sempre um pouco dispersos, ou não estão... diretamente ligados àquela explicação num determinado momento da aula, de uma nuance. O que eu costumo dizer que os detalhes é que enriquecem mais o conteúdo da aula. Então alguns deles não percebem isso com mais clareza.

Bom, eu posso dizer na satisfação pessoal de cada um ao realizar determinado exercício que ele conseguiu superar aquela limitação dele. Ou a dificuldade do grupo. Que eles se movimentem para realizar determinada etapa do contexto de aula.

2. Objetivos diferenciados em relação ao... eu vou responder com uma pergunta. Em relação aos mais habilidosos ou menos habilidosos? Não, eu não gosto de fazer divisões ou privilegiar aqueles que são mais habilidosos e aqueles que são menos habilidosos ficam a mercê do Deus dará. Eu gosto de levar toda a turma com uma mesma rotina de abordagem, para que aqueles que se sentem menos favorecidos participem em igualdade de condições em relação aos mais habilidosos.

São, são alcançáveis. É... em função até da... da justificativa de ser uma atividade dentro das ditas psicomotoras naturais do ser humano. Eu acredito e... com a experiência da testagem, vai me fornecer uma facilidade de levar a rotina de aula e alcançar um objetivo com, com grande chances de todos eles chegarem ao mesmo ponto de aprendizado. Alcançar o mesmo objetivo dentro dessa unidade de curso que é o salto tesoura.

É, eu acredito que a melhor estratégia, mesmo não sendo nessa unidade, depois, seja de pequenos desafios e pequenos jogos de movimento, onde... o desafiar. O próprio limite é...uma nuance a mais para que eles se sintam motivados a estar progredindo, avançando dentro da unidade de curso.

É, primeiro, o observacional, que já vai denotar que há uma, uma modificação na atitude corporal em relação ao exercício. E, seguindo, na própria sequência pedagógica apresentada onde eles vão poder demonstrar também que o avanço tá bem claro e que está obedecendo também essa sequência preestabelecida.

Eu poderia não, mas eu achava interessante que houvesse a...uma mini-competição, onde eles é...estariam no ápice do que foi proposto. Junto com a demonstração daquilo que eles aprendem ao final. Seria uma forma legal de se avaliar isso e coerente com o que está acontecendo.

Eu acredito que a comparação do antes e do depois. Eu não sei se no nível dessa turma há maturidade para eles compararem o que eles apresentavam antes com o que apresentavam depois, e...eles vão conseguir perceber. Mas eu acredito que entre eles, entre eles, comparando um com o outro, eles conseguiriam perceber que isso aconteceu, que a melhora foi tanto do colega quanto dele próprio. Como se fosse um reflexo no espelho.

Primeiro, pensando no aluno que ele possa se sentir motivado e esquecer que as limitações que ele tenha na aula de educação física possam impedir que ele possa...ter uma iniciação desportiva fora da escola também. A gente pode perceber que numa testagem a gente não conhece as possibilidades que esse aluno tem, quando ele não demonstrava alguma capacidade que, no meio da turma muito grande a gente não consegue perceber. E quando a gente seleciona, quando a gente impõe a ele um teste, a gente começa a observar, é...que ele tem algumas, é...estabelecer para ele um padrão dentro de uma atividade atlética qualquer, seja o esporte aquático, esporte terrestre, o esporte coletivo...

3. São as interferências durante a aula. Para que hajam ou não correções no momento das execuções. Eu costumo, eu costumo fazer correções durante a sequência de aula. Por exemplo, durante cada exercício apresentado a gente tenta em cada um dar um toque a mais para que ele consiga modificar a execução desse exercício, que quer dizer, fazer a correção no momento seguinte ao que ele executou o exercício ou determinados exercícios.

Não, eu, eu não... eu acho que é até uma característica minha enquanto professor, é...poder proporcionar àqueles que se sentem capazes. Fazendo assim que haja a integração da turma enquanto célula social também. Não adianta a gente pensar só naqueles que são melhores dentro de cada exercício e esquecer que aqueles outros contribuem também, da forma... em auxiliar, acompanhar, torcer e vice-versa, aqueles que são mais capazes, também, eles tem que tentar incentivar assim... é, é... de pouca habilidade, a poder desempenhar também a sua parte dentro da turma. Não ficar naquela de... "Ah! Ele sempre vai ser melhor do que eu mesmo; pra mim tá bom ficar no meu canto." Eu acho que a proposta não é essa, a proposta é de integrar e interagir entre si. Tanto aluno-aluno quanto professor-aluno. Não, eu pretendo seguir a rotina de aula atendendo da mesma forma tanto a um grupo quanto outro.

4. É, devido a turma ser muito grande a gente tem aí alguns momentos que, é... fica humanamente impossível controlar todos eles. Então sendo uma proposta dentro da unidade de curso semestral e de uma certa forma atende como novidade. Uma experiência nova para eles; eu acredito que os problemas com disciplinas sejam minimizados, vão ser minimizáveis. Mas tentar da melhor forma possível promover o que?... A conversa e o diálogo, antes de tomar uma medida mais enérgica.

5. Oh! O gosto é...eu acredito que seja como em toda outra turma de qualquer outra escola, seja pública ou particular. Que é o momento do lazer, mas aquele lazer que extravaza e que gasta aquela energia, é... que é necessária a todo ser humano. Aquele momento lúdico mesmo da... do seu

dia, do seu cotidiano. Porém, é... interessante também ressaltar que dentro dessa ludicidade, desse lazer proposto, está também a forma de levar a eles um conhecimento a mais dentro do que é a vivência corporal, dentro do que é... é... o funcionamento orgânico e fisiológico, dentro da linguagem acessível a cada nível de idade, a cada nível de turma. E eles estão sempre dispostos a receber essa gama de informações o tempo todo. Porém, eles não conseguem ainda, no meu ponto de vista, dividir o tempo de que é aprender do tempo que é lazer. Então isso fica um pouco que difícil de dosar. Mas a gente vai garimpando e na medida do possível vai chegando a esse objetivo que eu acho que é comum a todo professor de educação física. Gostam da disciplina de educação física, sem sombra de dúvida.

É, os mais habilidosos estão sempre mais pré-dispostos às atividades, sejam elas é... de maior intensidade. Quando você propõe uma atividade menos intensa, você vê uma resistência nesse grupo de mais habilidosos. Tem os menos habilidosos, eles têm sempre uma desculpa preestabelecida. É, não que eles não gostem de fazer E.F., mas eles chegam a dizer que não gostam porque se sentem menos favorecidos em alguns momentos da aula onde requer uma habilidade específica, onde requer dele uma preparação que ele acha que tem que ser condição física igual a daquele que é mais hábil. E quando na verdade é só uma questão da nossa interferência. Nossa, assim, intromissão com os recursos que vão proporcionar a eles um entendimento com relação a ele mesmo e outros colegas.

6. Bom, na maior parte das vezes há!... as aulas são para brincar... uma turma da 6ª série. Está vindo da 5ª e aquela mentalidade ainda de 4ª em alguns deles, por serem muito novos, e... assim... há uma forma diferenciada de compreender o que é o sério da educação física. e o que é o jogo brincado. Então, de uma certa forma, o interesse maior ainda é a parte do lazer, a parte recreacional da aula. Quanto a parte de conteúdo específico que vão explicar, que vão orientar é, é instruir na verdade. Dar a eles uma gama de informações, que vão dar a ele uma visão diferenciada do que é educação física na sua essência. Ainda a gente tem que trabalhar nesse sentido, para abrir esse leque. Mesmo sendo em escola particular. As vezes as pessoas gostam de dizer que na escola particular é melhor por isso ou melhor por aquilo e não é uma verdade absoluta. Cada caso é um caso. E no meu caso acontece dessa forma. A gente trabalha junto, a gente chega a um denominador comum juntos, nem sempre é o melhor resultado, mas no final das contas a gente vê que os, a gente... dentro de uma turma de 50 pessoas, eu tenho, eu acredito que 60% da turma consegue é... levar para o próximo nível, uma gama de conhecimento mais rica. Mais importante, ele vê a importância e para o grupo em que ele está inserido.

É... ainda há entre eles a visão de que "Porque meu grupo tem os mais habilidosos, eu não vou colocar aquele que é menos habilidoso." Então mais uma vez aí eu vejo a importância da interferência do professor em... orientar para que eles façam a troca entre si, que eles deem determinada importância ao grupo mais habilidoso, mas que não esqueçam de puxar para esse grupo mais habilidoso aqueles que por ventura se achem menos habilidosos, que não se encontram inseridos num contexto de capazes de realizar da mesma forma que os colegas. Eu acho que a importância tá ainda na inter-relação entre eles em descobrir que pode interferir na rotina do outro para alcançar o mesmo nível de habilidade em educação física.

7. É... é um grande barato. É... há momentos que eles são hostis e há momentos que eles são é... amáveis até o extremo. E em todas as abordagens eles são bastante recíprocos. Não me oferecem é... trabalho, assim a nível de disciplina. Mas tem casos, alguns dentro do grupo. Que se acham mais espertos e conseguem minar determinado dia de aula. E no meu ponto de vista não interferem muito. Mas a gente chama no canto, conversa, tenta driblar a situação desconfortável e no todo, né? Na essência do contexto da aula e a relação dos alunos com o professor, a gente tem caminhado bem nesse sentido. Caminhado dentro de uma perspectiva de uma relação amistosa.

É... eu diria que os mais habilidosos são aqueles que se dizem mais espertos, principalmente os meninos. Nessa fase de adolescência, começam a querer se auto-afirmar dentro do grupo. E com relação as meninas não, elas se sentem até sub julgadas em alguns aspectos por causa desses que se julgam mais espertos. Mas assim, a relação é de troca, com esses que se julgam mais espertos, como que a gente costuma usar aí uma estratégia, . De buscar nesses que se julgam mais espertos uma forma de eles serem aqueles que vão auxiliar aqueles menos habilidosos dentro do contexto de aula.

8. Muito agitados. Eles são muito agitados. A gente pode dizer até que são hiperativos. Mas a gente em algumas intervenções tem conseguido driblar essa hiperatividade deles e consegue? Prender a atenção em determinados aspectos importantes da aula. Que são, na base de fundamentos de determinado desporto. E até dentro das regras básicas desses desportos, dentro dos jogos, nas sequências de jogos, dentro de uma aula dada.

É, alguns são resistentes ao receber um incentivo e não recebem esse incentivo da melhor forma. Acham que a gente está, é... sub julgando. Menosprezando a participação dele e quando na realidade não é isso. A interpretação pessoal pesa muito entre cada tipo de personalidade do aluno. E com relação aos mais habilidosos também, é nesse sentido. Eles acham as vezes que algum

exercício por ser muito fácil está menosprezando a capacidade dele, espoliando de alguma forma o que ele já sabe fazer. Ele rejeita ser repetitivo em alguns momentos por já ter vivido determinada experiência. Então há umas reclamações, há um disse-me-disse e daqui a pouco a gente consegue dinamizar de novo o grupo.

9. É bom, é bom. Mesmo com alguns poucos casos que a gente nota. Que por se achar menos capazes é... se escondem dentro da turma, a gente vê que a participação é em massa. Mesmo com esses que se escondem. Então eu não tenho tido problemas em, em ter a participação de todos, mas eu observo que alguns preferem ficar sempre por fora da grande parte da turma, fingindo estar participando. E até já fiz algumas interferências no sentido de chamá-las para aula para poder participar mesmo ter a sensação é ter a experiência de ter vivido aquele momento de aula, para poder julgar se é ruim realmente, ou se é bom, se seria capaz ou se ele não é... para ele realmente poder fornecer uma informação, um retorno, um feedback para nós, para nós a partir daí partir para o próximo passo.

10. Eu também classificaria como bom, porque a gente vê que a maior parte continua sempre sendo a mais interessada. Há pouco tempo atrás eles foram junto à coordenação da escola e pediram ao coordenador para que intervisse em impedir dentro do grupo de alunos que eles identificam como mais bagunceiros, que não fosse dada a mesma atenção que eles querem ter por eles serem mais atenciosos com relação a aula. Então a minha atitude em relação a essa proposta do próprio coordenador que partiu dos alunos, foi de tentar fazer essa experiência e ver se é realmente segmentar a atenção dada a esses alunos ou se... é melhor eu continuar eu fazendo como desde o início eu faço, buscando o todo e não de partir em partes, tá? Dar atendimento diferenciado como o grupo é muito grande, eu não acredito ser possível acontecer atendimento diferenciado entre 50 pessoas com atenção de um só professor.

Geralmente aqueles que são menos habilidosos é... ficam um pouco desatentos. Porque pensam não poder realizar os mesmos gestos que aqueles mais capazes. E no caso dos mais habilidosos é porque acham ser fácil demais a tarefa apresentada. É... são os opostos, são duas extremidades diferentes da corda aí. E a...acredito que o grande lance dos dois extremos é tentar envolvê-los, fazendo a interação dentro da atividade proposta. O mais habilidoso orientando ou auxiliando ou fazendo parte dessa mudança de atitude do menos habilidoso em relação ao comportamento dele naquela determinada aula.

A1

Primeiro estabelecer o conhecimento do espaço em que eles vão estar distribuídos de acordo com o material que eu vou utilizar. No caso aqui eu tenho um banco grande e vou utilizar as cordas elásticas. Depois é a corrida de aproximação. E a ultrapassagem após a aproximação do obstáculo e também identificar qual o lado que eles vão utilizar do corpo durante essa abordagem junto aos obstáculos.

É que eles já comecem a definir a estrutura espacial que eles vão utilizar durante a execução dos exercícios. Se eles vão... para pegar melhor para a aproximação pelo lado direito ou pelo lado esquerdo dos obstáculos e também a transposição sem cobrar deles uma técnica qualquer para essa transposição dos obstáculos que for utilizado no dia de hoje. Devem alcançar. Até os que têm maior dificuldade de fazer determinados movimentos devido a baixa altura ou o peso estar acima do normal para faixa de idade deles; até eles eu acredito que vão tentar chegar ao final da aula com o mesmo resultado dos outros.

É, algumas meninas que acham que não conseguem realizar alguns exercícios. E aquela expectativa que eles têm de nunca conseguir realizar por causa de uma dificuldade aparente em relação a outro colega; e alguns meninos também, que não participaram da testagem e vão estar aqui hoje; e algumas meninas também, faltaram na aula anterior.

Hoje a aula para eles (alunos que faltaram a testagem inicial) vai ser uma surpresa, porquê eles não participaram da aula anterior para receber a carga de informações que os outros colegas receberam. Então eu acho que a estratégia vai ser mais o elemento surpresa do que a aula em si. A dinâmica da aula deve proporcionar a eles uma satisfação da rotina de aula que eles vêm tendo anteriormente.

Eu falei na resposta anterior que eles não participando da quantidade de informações recebidas pelo... por toda turma, eles devem se sentir menos capazes, estar meio que voando na aula. Mas o que eu acho que vai acontecer é uma resistência sobre esse aspecto, de não tá informado sobre o que vai acontecer, mas no decorrer do passo-a-passo de cada exercício eles já devem se familiarizar melhor com o que está acontecendo e diminuir essa resistência.

Eu vou tentar coloca-los numa posição de iniciar com os exercícios para que eles não se sintam melindrados em relação aos outros por já ter feito algum gesto da actividade salto tesoura. Então eles deverão iniciar fazendo os exercícios na distribuição que eu for colocar os alunos hoje.

A2

Hoje a gente está pretendendo colocar como objectivo da aula, condicionar um ritmo de passadas para corrida preparatória; e treinar essa corrida preparatória com a execução do salto já no final dessa corrida preparatória.

Já tentar direcionar o estado de expectativa para que eles alcancem a realização da marca, já assimilando um pouquinho mais da técnica pró salto tesoura. Eu tenho que levar em conta é...o nível de entendimento com relação a isso. Então eu acredito que no desenrolar da aula de hoje, eles vão encontrar já... é...já com as informações da aula passada, já vão encontrar o ponto de transição da aula para aula de hoje, para realizar isso de uma forma mais facilitada.

Assim ____? ____ O Diogo. Ele tem uma pequena dificuldade, parece que ele não teve na aula passada com a gente, faltou a aula passada. O próprio Celso, que também é um dos alunos não participou do nosso primeiro encontro. E com parte das meninas, tem uma das meninas que estava se queixando que está machucada acho que ela não vai conseguir se desempenhar bem na aula de hoje não.

Eu vou tentar com que eles auxiliem uns aos outros para que eles possam gravar também, a nível da técnica, a forma mais próxima da correcta de execução do movimento. Um dando uma, um subsídio de informação a outro durante os exercícios.

Além da quantidade de alunos, que é uma turma muito grande, é... a orientação em dois pontos diferentes de exercício. Eu vou montar o material na quadra de modo que eles façam ao mesmo tempo, no mesmo momento os exercícios, mais em posições diferentes. Então eu acho que a dificuldade maior vai ser observar ao mesmo tempo os dois grupos enquanto estão fazendo os exercícios.

Mas uma vez eu vou tentar é... eleger de cada grupo de exercício dois ou três que já se destacam um pouquinho mais do grupo para funcionar como auxiliares. Dando orientação do que ele entendeu mais profundamente para que possa auxiliar os outros colegas que tem uma dificuldade maior.

A3

Hoje como uma das últimas aulas a gente pretende a nível de evidenciar a coordenação. No momento em que ele vai ultrapassar o obstáculo, cada aluno. E também fazer com que ele tente agrupar os elementos técnicos no momento do salto, na execução do salto em si.

Com base nas aulas anteriores a gente já pode perceber que alguns deles já estão fazendo a soma dos movimentos e o qual a gente vai tentar focar hoje é lapidar mais, refinar mais esse conjunto de movimento para que eles consigam. Na prática apresentar os quatro segmentos do salto, da sua execução.

É, o pessoal que apresentou assim, um bom desempenho no teste, esses com certeza eles devem apresentar pouca diferença do que eles apresentaram no teste para essa aula de hoje. Eles já apresentavam as características de saltador nessa primeira testagem. E na aula de hoje eles só devem mostrar que ficou bem mais refinado a execução do salto na segmentação de suas partes. E o outro grupo, eles também já devem apresentar alguma melhora bem mais clara, visto que durante cada momento das aulas anteriores eles conseguiram já demonstrar uma pequena diferença nessa apresentação do salto. Tem algumas meninas que não conseguiram realizar alguns exercícios e na aula de hoje elas devem apresentar a mesma dificuldade; é porque não se desempenharam bem nas aulas anteriores. E alguns meninos também, que no momento da passagem do obstáculo, por ser o momento mais difícil, eles devem se melindrar um pouco para ultrapassar o obstáculo, já que esse vai ser um salto livre, numa altura que ele julga impossível dele passar.

Eu elaborei um bloco de três exercícios. Onde vai enfatizar o...a aula anterior, onde eles vão determinar o lado em que ele faz a entrada pelo obstáculo, o lado melhor que ele vai identificar para ele ultrapassar o obstáculo e também com o ajuste do movimento de braço e de perna de balanço para que eles consigam assim fazer uma ultrapassagem com maior segurança, e definir o lado de entrada em si, durante o exercício. Além do acompanhamento, eu vou tentar fazer a abordagem um a um, para tentar solucionar o problema... minimizar pelo menos o problema durante a execução do exercício, para que eles se sintam mais a vontade; para que possa fazer a transposição do obstáculo. Eu acredito que é mais a resistência de quem não conseguiu fazer a aula anterior, não conseguiu ultrapassar o obstáculo. Algumas meninas já me abordaram antes da aula hoje, dizendo que não conseguiriam fazer, então eu vou tentar, de alguma forma, fazer com que elas não se sintam... é... prejudicadas ou menosprezadas em relação ao grupo

Eu acredito que a própria forma de execução do exercício hoje, que é mais livre; eles procurando identificar a melhor forma de ultrapassar o obstáculo, ou a melhor altura a ser ultrapassada. Eles vão estar envolvendo-se demais com a atividade e... determinando como eles vão fazer a ultrapassagem a nível de altura e de melhor lado para fazer essa entrada no obstáculo.

12. Miguel

1. É, todas as minhas aulas, eu procuro, assim... melhor possível, entendeu? Explicar o melhor possível para eles, demonstrando e depois sim corrigindo, o erro deles. E ensinando: “ O certo é assim, e assado até chegar ao ponto que eu quero, ache que esteja bom.”

É, eu procuro justificar sim, mas tem determinadas coisas que não, entendeu? Eles... até eles próprios percebem o motivo. Agora com as coisas mais complexas que sim. Aí eu paro, tento justificar porque que eles estão executando aquele movimento, aquele... exercício.

Com relação a isso, com certeza, eu já vou dando uma motivação, vamos lá, tentar conseguir; e quando conseguem, eu aplaudo, elogio e falo: “Ó, você alcançou o objetivo que foi desejado...”

Todos [percebem os objetivos], eu acho que sim. [Eu sei que percebem], pelo interesse deles. Pelo próprio interesse deles. Quando tu vê que o aluno está interessado e conseguiu efetuar um gesto motor, quando ele tá ali em cima de você perguntando, prestando atenção. Aqueles que não querem, estão lá conversando de bate-papo, não estão nem prestando atenção na aula.

2- Não, não. O meu objetivo é que seja para todos a mesma coisa. Eu acho que todos têm um... no momento, todos tem uma capacidade igual umas das outras, entendeu? Tem, porque é uma coisa nova que eles estão vendo, nunca tiveram atletismo, entendeu? Você veio até aqui me ajudando a implantar isso aqui, porque eu pretendo implantar atletismo no primeiro bimestre e, no caso, foi uma coisa nova, por isso que... é... a mesma coisa para um vai ser para o outro, entendeu? Não vou diferenciar nada, não vou falar um está melhor que o outro, entendeu? Você... o que eu seguir para um vai ser para todos.

Olha, 100% eu creio que 80% em cima da turma. Os 20% por causa de problemas: tem medo, vários fatores psicológicos, eu vejo, pelas minhas aulas eu sinto isso, ainda mais pelo fator de estar sendo filmado, entendeu? Eu creio que 80% da turma, conseguirá com certeza. São os alunos [20%] que... é... não participam... é... das aulas constantes, ou então vem desculpinha com atestado médico, entendeu? Aquelas garotinhas mais caladinhas, aquela que nego chama de CDF. Esses alunos que especificamente que não conseguirão. A esses alunos, se encaixam nos menos habilidosos, geralmente nos menos habilidosos.

Eu pretendo assim, fazer uma aula prática. Assim com vários educativos, com... tipo até mesmo em aspecto de jogo, entendeu? Para influenciar eles fazerem aulas. Para _____ logo agora no começo mais a fase de coordenação motora. Nos bambolês e depois sim efetuar o salto.

Os mais habilidosos eu não vou ter assim, critério [para avaliar] específico. Os mais habilidosos, assim, você que conhece você já vê ali no demonstrar do exercício. Tu ensinando, tu já vê quem se sobressai, você não precisa botar uma coisa muito ali padronizada para você ter certeza e os menos habilidosos é aquele que toda hora você tem que corrigir. Você vê que há dificuldades em executar o exercício, o educativo, o que for. Aí você fica juntinho. Cada professor tem seu modo, ainda mais que eu conheço a turma, entendeu? Se eu não conhecesse a turma aí sim teria que colocar um método de avaliar mais rigidamente. Os mais habilidosos eu não me preocupo porque sei que eles alcançam. Eu ia avaliar em todos os critérios possíveis, ali no caso deles [médios e menos habilidosos]: Na força de vontade, no desempenho, na dedicação ali... Você vê, você sente. Como eu falei ainda pouco você sente que o aluno tá dedicado, quer alcançar um objetivo quando ele tá ali em cima de você te perguntando algo... sempre tendo as dúvidas... “ professor, assim está certo? Assim está”. Eu pretendo em todos esses aspectos. Desde a execução dos movimentos ou da trajetória ali dos educativos, até assim a finalidade, a... a..., vários fatores, entendeu?

Desempenho eu considero com aquela pessoa que está com força de vontade de executar os exercícios, entendeu? Não basta porque ele errou ou não errou, mas está ali, o desempenho ali fazendo ou tentando melhorar, entendeu? Se está fazendo errado está tentando melhorar, não está, assim, se constringendo, se fechando... “Ah! Professor não quero tentar mais.” Igual algumas no pré-teste. “Ah! Professor, eu não vou conseguir, então não vou fazer não.” Até por medo de se machucar.

3- Você, está perguntando diretamente em relação ao salto ou aos educativos?

Eu procuro corrigir, demonstrando o certo, entendeu? Até ir lá e ter contato com o aluno. “Está fazendo errado... é assim ó.” Parar do lado dele, explicar direitinho, elevação do joelho, cotovelos fechados, coordenação braço e perna (descreveu o gesto que fazia durante a entrevista). Explicando, falando as palavras claras, entendeu? Que eles entendam e não palavras difíceis. Palavras bem do vocabulário deles para que eles entendam e demonstrando, sempre demonstrando. Fez errado, eu com toda a paciência, “é assim”. Até que eles acertem.

[Em relação aos mais e menos hábeis] Vai ser igual para todos.

4- Indisciplina no caso, ao meu modo de ver, eu acho que não vai ter. Mas se tiver, eu pretendo chamar conversar, entendeu? Falar: “Ó, não é assim, vamos ajudar o professor aqui a executar o trabalho.”. Desse modo, conversando, sem tomar atitudes mais drásticas, entendeu?

5. Essa turma em específico, acho muito boa. Muito dedicada, entendeu? Sempre participativa. Acho muito boa sim.

Com certeza [em relação aos mais e menos hábeis] aí tem uma... não é a palavra certa uma discriminação, porque os alunos mais habilidosos, já que tem a facilidade de executar, de fazer exercício, até o próprio jogo, eles passam a ter mais vontade de fazer as aulas. Os menos habilidosos ficam mais acanhados, entendeu? “Ah!” Na hora de tirar as equipes... “ Ah! Eu não vou ser escolhido!”. Aí o que eu faço? Pego dois menos habilidosos para tirar a equipe, para ficar igual,

igualar, entendeu? Para não ter essa discriminação.

Não, assim... há sim uma pequena diferença [entre os mais e menos hábeis], que foi essa que eu falei agora. Que os alunos que são mais aplicados, que fazem mais, eles têm uma força maior e eles gostam mais de fazer. E aqueles menos, é... menos participativos, menos habilidosos eles já ficam... não é as vezes nem por causa deles, é que eles ficam meio constrangidos, entendeu? Com medo de errar, dos outros zombar.

6. Esses alunos dessa turma em específico, só vê os conteúdos muito agradáveis, interessados, não há reclamações. Tem outras turmas que sim, que reclamam: "Ah! Porque não faço E.F.? Não reprova." Eu falei não é bem assim, reprova sim. _____ Aí não dão muita importância, entendeu? Mas especificamente nessa turma nesta turma, dá muita importância. Todos querem fazer trabalho quando eu passo, na hora da prova estão lá, entende? Estão mandando me chamar para tirar dúvidas, entendeu? Até na prova prática é a mesma coisa.

Eu acho que sim. Que a maioria que eu pergunto, fica assim, sem... sem ter um compromisso, pergunto assim: "Ah! O que você pretende ser?" A maioria dessa turma em específico, a maioria: "Ah! Professor, quero ser igual ao senhor, professor de educação física, eu acho uma profissão bonita."

Neste sentido aí, de matéria, de conteúdo é a mesma coisa, entendeu? Eu acho que só na prática que há uma diferença, como eu falei. Agora, lá no quadro, que eu passo matéria teórica. No quadro, nas explicações, é a mesma coisa uns com os outros.

Não, acho que não tem diferença [atitude dos mais e menos hábeis], não.

7. Eu acho muito positivo, entendeu? Eu sou um mero suspeito para falar, entendeu? Mas eu acho, ao meu modo de ver, vendo, dando aula eu acho super positivo. Eu acho que sim, eles gostam de mim.

Eu acho também a mesma coisa, também super afetivos. Porque é... dentro da quadra eles _____ mais, mas não ficam assim "Porque o professor é isso.". Eles mantêm o respeito, é a vontade deles de não fazer ou de ter vergonha no caso, mas depois que acaba a aula ali, até mesmo durante a aula vem, brinca comigo, fala comigo na boa. Tem uma pegação muito boa.

8. 100%, boa, muito boa.

Não, acho que todos são o mesmo padrão.

9- No todo? Como eu falei antes 80% da turma em um todo. Aí também tem... eu entendi, você tá falando aqui no salto, no atletismo? De médio para forte.

10. Eu classifico também como uma atenção boa, atenção boa. Não é aquela turma dispersa, que fica voando, lendo revistinha, fazendo fofoca. Acho que como falei, 80% da turma prestam atenção concentradamente no que eu to dizendo. Sempre que eu estou explicando sempre está querendo tirar dúvida, entendeu?

Não, não. Aí no caso dos mais e menos habilidosos, são a mesma coisa. Os que as vezes que, que não prestam atenção são os aqueles alunos que tem que ficar dentro da quadra mas que trazem atestado, entendeu? Ficam sentados, que não querem nada, que só querem ficar ali, na hora do jogo fica de palhaçada. Aí eu sou obrigado a colocar sentadinho no corredor, para que não atrapalhe as minhas aulas, tiram atenção dos outros alunos. Mas em relação a isso, todos estão ali.

A1

Essa primeira aula, no caso, vou enfatizar a coordenação motora. Vou estar mais voltado para coordenação motora, pela própria... assim... a passada. Vou colocar os aros... é, as passadas, entendeu? Para um todo. As passadas, assim... as passadas mais largas. Para as crianças que tem as passadas mais curtas, vou afastar um pouco o bambolê, para forçar elas fazerem a passagem mais larga e também a coordenação motora, assim vendo o pé... se o pé de apoio de um bambolê pró outro. É mais ou menos isso praticamente.

A minha expectativa é, seja boa entendeu? Que o objectivo seja concretizado, entendeu? Não seja... com certeza vai ter um pouco de dificuldade mas eu tenho por mim que vai ser superado. No meu modo de ver, a princípio... eu posso está enganado, mas no meu modo de ver, a princípio, os menos habilidosos vão ter um pouco mais de dificuldade e esses alunos eu vou ter que ter uma certa calma, uma certa paciência para que depois eles consigam executar o que eu estou pedindo.

Não, não. Eu vou tratar todos iguais, entendeu? Sem ter nenhum caso à parte.

É, eu pretendo trabalhar em grupos, um único grupo. Todos passando, é... eu vou montar um circuito (como circuito referiu-se a colocar aros no chão). Todos vão ter que passar nesse circuito. É... durante as passagens eu vou corrigindo, entendeu? A primeira passada eu vou deixar só como reconhecimento para eles verem como se faz; sem correcção. Após a segunda passagem, aí sim, já corrigindo, explicando do modo que eu queria que eles façam. No caso dos bambolês enfileirados, vou querer que eles passem assim com mais velocidade, elevando o joelho, com a coordenação de braço e perna. Depois o segundo botando mais distância um bambolê do outro para que force a passada longa, entendeu? Aqueles alunos que têm a passada mais curta. Estimular eles para fazer a passada mais longa, corrigindo com certeza. quem for errando eu vou corrigindo. Depois eu vou parar, vou montar duas séries de exercícios, é... eu vou fazer a mesma coisa. Primeira passada sem

correção até que eu ache que a turma esteja... Já tenha pego os exercícios e esteja fazendo com clareza.

A princípio, a dificuldade que eu acho vai ser o gesto, os movimentos de elevação do joelho certinho. Deixar o cotovelo encostado no tronco. Os movimentos coordenados de braços e pernas, para que tenham um desempenho melhor, para que faça o salto depois com mais clareza, com certeza com mais desempenho.

A princípio eu não tenho nenhuma alternativa com clareza. A princípio não. No decorrer da aula, dos acontecimentos é que vou ver o que posso tomar como atitude.

A2.

Eu vou fazer mais agora a impulsão. Vou dar alguns educativos para que estimule ao salto, a impulsão. Como a passada no cone, no bambolê com os dois pés juntos. Vou começar no bambolê com os dois pés juntos, que é baixo, aí vou aumentar, colocar os cones deitados para dar um grau de dificuldade maior e logo depois vou colocar a coordenação no bambolê. É... direita, direita esquerda, cai com os dois pés juntos. Esquerda, esquerda, direita cai com dois pés juntos. E logo após vou fazer com a corda esticada saltando com os dois pés para um lado e por outro.

Minha expectativa é boa. Até o momento eles estão alcançando todos os objectivos que eu imaginei, que eu pretendo dar. Agora, no elástico, que é assim... é mais alto é mais difícil um pouco, mas eu tenho praticamente certeza que eles vão conseguir.

É, tem duas meninas que tem dificuldade maior, entendeu? de fazer os exercícios. vamos ver na filmagem. Eu mando voltar umas duas ou três vezes cada uma para que fique bem concreto. É a do colete um branco e a três branco.

É, é assim... estratégia, estratégia mesmo, nenhuma. Eu prefiro é... Eu pretendo implementar as repetições, entendeu? Constante para que eles aprendam fazendo.

Nessa aula, a dificuldade que vou achar é a altura... sem muito espaço, é... para correr e pegar impulsão, entendeu? Porque vai ser mais parado e paralelo à corda.

A alternativa vai ser as constantes repetições de, é... Bastante repetições se permanecer errando. No salto. Se tiver... não conseguir de jeito nenhum, vou baixar mais a corda até que consiga efetuar o salto.

A3

De hoje vai ser um todo. Tudo que eu fiz na primeira aula vou tentar passar agora para essa terceira aula. Fazendo o exercício e correndo para executar o salto.

Já que eles já têm a vivência dos primeiros objectivos que eu passei para eles, acho que nessa terceira aula agora eles não vão ter muitas dificuldades não. Poderá ter um pouco de dificuldade na hora que eles fizerem os educativos e vier pró salto de uma vez só. Nisso de repente pode ocorrer uma dificuldade, mas nada assustador.

Não; todos, todos vão merecer atenção igual.

As mesmas estratégias que eu fiz na primeira aula e segunda aula. Não conseguiu, eu paro, e explico de novo e coloco o aluno para fazer de novo até que acerte.

Por enquanto, falando assim, eu acho que não tem nenhuma dificuldade, entendeu? De repente possa ter, mas no meu modo de ver agora acho que não vai ter nenhuma dificuldade não.

Não; se houver necessidade, o que eu vou tentar é, é assim... como eu já falei, se houver problemas eu vou parar e vou fazer tudo de novo, entendeu? Até que a pessoa acerte. Agora, fora isso, nada mais.

13. Júnior

1. Geralmente sim. Primeiro dou uma explicação teórica e depois associada a essa explicação teórica, junto com a explicação prática, e mostrando para eles o quanto aquilo seria importante para eles.

Sim. Sempre fazendo que eles desenvolvam uma análise crítica comigo. Fazendo com que eles desenvolvam uma análise crítica sobre o tema que a gente abordando, não esquecendo da questão da interdisciplinaridade perante as aulas. Sim, sim, com certeza. Sempre dando aquele... enfatizando... sempre no final da aula quando os alunos; por exemplo, eu passo uma atividade prática, uma atividade que requer um nível maior de habilidade motora; eles conseguem executar; eu sempre passo para eles; falo: "Ó, muito bom, vocês conseguiram alcançar os nossos objetivos. Está dentro do que nos provamos no início da aula." Eu faço isso.

Não, não, com certeza não. Nem todos os alunos conseguem perceber esses objetivos. Vou dar... uma falha... não sei se seria uma falha minha como professor ou do próprio processo de ensino, que não fornecem para gente ferramentas que possam... não tenho a palavra adequada para falar para você, mas que facilite isso, essa forma de a gente mostrar para eles... para perceber mesmo que

eles pegaram. Muitos conseguem, mas muitos não, entendeu? É uma minoria, como a turma é pequena, de quinze pessoas que participam... uns sete. Não pode ser considerado minoria, metade da turma. Bom, na prática mesmo eu consigo perceber realmente quando eles executam e quando falam para mim: "Poxa professor isso que nós aprendemos hoje eu consegui executar isso na sala de aula. To aprendendo muito mais fácil, por exemplo na aula de matemática." Quando eu trabalho muito com a questão da interdisciplinaridade e eles me mostram isso, entendeu? Eles me mostram como que aquilo está sendo válido a eles numa experiência fora dali da quadra, fora do conteúdo de educação física.

2. Isso aí com certeza, eu tenho sempre objetivos diferentes. Porque até mesmo pelo aquele processo de individualidade biológica, cada um ser é um ser, então pretendo sempre fazer com que o pequeno grupo chegue mais próximo daquele grupo que está mais avançado, entendeu? É mais ou menos por aí.

Eu acho que sim. Eu acho que não são objetivos tão complexos. Eu acho que com certeza eles vão na medida do possível, então eles vão trabalhando, e claro que sempre ocorrem alguns imprevistos, mas eu creio que uns 75% a 80% vão conseguir os objetivos. Bom, eu...eu... tenho, sempre quando eu termino a aula uma avaliação que eu faço. Não com a minha, mas com os alunos e através disso eu determino aquele grupo que atingiu o objetivo e outro não; tento minimizar isso fazendo com que o meu próximo objetivo que eu vou propor a turma, seja um pouco mais adequado... não àqueles que chegaram lá na frente, mas sim aqueles que estão atrás e que ficaram num nível mais baixo. Bom, eu imagino que através de subsídios psicomotores, fazendo com que ele chegue a realizar o salto, no caso que é a unidade que a gente está trabalhando, entre o mais natural possível e o mais rápido possível, através de subsídio psicomotor. Para o grupo que tem menos habilidade[haverá diferenciação]. Através do que eles mostraram no teste, hoje em termos de motricidade. E os mais hábeis não fazendo que eles estabilizem, dando subsídios para que eles possam chegar um pouquinho mais além. É claro que a gente não tá querendo formar atleta, acho que não é o meu interesse mesmo com esse trabalho formar atleta. É mesmo desenvolver um trabalho diferenciado do que eles vêm vivenciando até aqui na escola, já vivenciaram. E é desse tipo que eu quero... que eu vou tentar aos objetivos diferentes.

Bom, isso é até uma questão que eu, que eu... assim... eu prefiro analisar um pouco quando eu for realmente elaborar todo o outro planejamento das aulas. Mas eu pretendo, eu tenho em mente trabalhar um pouco global, trabalhar um pouco o global e depois eu faço um pouco parcial, minimizando. E não tentando desmotivá-los. Não jogando logo de cara eles a executarem, a fazerem um tipo de competição, uma coisa assim mais de pura etapa mesmo, fazendo em global, motivando mais um pouco, depois a gente faz um parcial; parcial puro e relativamente a gente vai aumentando. É claro que são poucas aulas, assim, eu vou procurar dar o máximo, espero que eles... eles também tão bastante motivados, assim, mesmo sabendo que a motivação é uma coisa intrínseca tem como você perceber isso, olhando na cara deles assim. Eu acho que vai ser muito gratificante, eu acho que eles vão conseguir alcançar esses objetivos.

Com certeza. Prevejo estratégias muito diferenciadas. Mas não fazendo com que eles percebam isso, entendeu? Meu grande objetivo é não fazer, não diferenciar, que para gente tem esse grupo dos mais habilidosos e menos habilidosos. Mas para eles não quero que eles percebam isso, entendeu? Então por isso a gente começa global, depois passando pelo parcial e sempre tentando minimizar isso com que eles não percebam. Eu pretendo sempre seguir, assim, certos tipos de progressão pedagógica que passa... que não desmotive os mais fracos e nem que faça com que os mais fortes, os mais habilidosos, não se sintam desmotivados pelos exercícios serem um pouco, digamos, fácil mesmo. Mais para aquele grupo... não, não favorecendo nunca um grupo, entendeu? Isso que eu quero passar. Não quero favorecer um grupo com as atividades a nível de motricidade. Eu quero passar uma coisa que seja um pouco motivante para os dois lados... um pouco não, motivante para os dois lados, e que eles possam desenvolver, se desenvolver mesmo no decorrer das aulas. Sempre seguindo essa progressão pedagógica. Bom, primeiro... o primeiro critério seria analisar o nível de aprendizagem mesmo deles... mas como que eu quero fazer isso?... eu quero fazer eles executando, fazer com que eles executem o salto, o salto em altura. Que é da unidade proposta. Quero que todos executem independentemente de... De bater o recorde ou não que a gente for estipular. Não sei, estipular uma marca nunca isso. Quero que todos eles executem, executem a vontade, entendeu? E que eles possam trabalhar o tempo todo essa questão de interdisciplinaridade. Não só fazer aquela coisa técnica, aquela coisa mecanizada, entendeu? Mas o tipo de educação mesmo pelo movimento dentro do salto em altura, entendeu? Isso, esse vai ser o meu critério de avaliação. Perceber porque eles... tentar perceber com que eles façam o salto em altura...

Acho que esta é a questão mais difícil. Eu acho que... é até difícil para mim estipular uma nota assim. Eu não sei quanto a isso eu acho que eu vou pensar um até pouco mais esta questão de avaliação. Então eu vou avaliar esse sentido que primeiramente eu coloquei para você, mas a nível de nota, eu não sei o quanto seria bom e quanto seria ruim. Eu acho que... eu não costumo assim... é lógico que a gente querendo ou não a gente tem que estipular valores, para poder determinar até

que grau ele chegou... até para avaliar o nosso tipo de trabalho também. Mas é uma coisa que eu prefiro minimizar ao máximo, entendeu? Não quero, não quero... se eu puder evitar de chegar nesse tipo de avaliação e dar uma nota assim de favorecer aqueles que estão melhores... eu prefiro não colocar essa questão de nota. Bom, eu pretendo fazer daquela maneira que eu te falei. Sempre seguindo uma progressão pedagógica. Dando atividades que possam fazer eles evoluírem ao nível de motricidade, de desenvolvimento psicomotor. Dando atividade mesmo, trabalhando sempre o lado lúdico. É lógico que a gente está tratando de 7ª série. Já pode começar a introduzir um pouquinho mais de técnica. Eles já tão na idade, já tão preparados para isso, e é isso aí que eu pretendo fazer.

3. Bom, pretendo sempre... sempre... não restringir o aluno o que ele tá fazendo, entendeu? Sempre mostrar que... que o... sempre tentar aproveitar o máximo que ele executou. Por exemplo ele está passando... uma corrida de aproximação que se sabe que ele não está chegando muito bem, a gente... “Não, pode melhorar, vamos lá vamos melhorando”... e corrigindo na hora, entendeu? Essa coisa de tentar corrigir na hora. O pessoal errou... “Vamos lá, não é assim, vamos lá _____ acertar, vamos lá, faz de novo, faz de novo, vamos repetir isso, vamos repetir mais um pouco, vamos ver se a gente consegue chegar lá.”

Com certeza, eu acho que... essa atenção, querendo ou não querendo, nós professores, a gente dá um pouco mais de atenção, pelo menos eu. Não quero generalizar, para os alunos que são menos habilidosos. Assim: no meu caso eu sempre procuro passar isso. As vezes, as vezes isso gera um pouco de... de monotonia nos outros alunos mais habilidosos. Eu tento minimizar ao máximo, mas eu percebo, eu percebo, to sendo super franco, sincero, que as vezes eles ficam desmotivados... “O professor, isso é muito fácil, não sei que, eu já faço isso muito bem!”. Então eu tento minimizar ao máximo para que eles não possam parar, mas mesmo assim existe diferença.

4. Bom, eu sou super maleável, mas porém sou sério em questão a isso à disciplina. Com essa turma que a gente está trabalhando, 7ª série, nunca, nunca tive nenhum problema de indisciplina. Mas a gente sempre tem que estar preparado para qualquer tipo... eu acho que... não sei... então cada dia é uma coisa, cada 6ª feira de acordo com as crianças é uma história diferente, mas eu pretendo trabalhar da melhor maneira possível. Sou maleável totalmente, até um certo ponto, mas também tem uma hora que a gente tem que restringir, tem que falar, tem que falar um pouquinho mais alto, vamos lá, tem que passar um pouco mais de seriedade para ele e é dessa maneira que eu pretendo solucionar esses problemas. Da melhor maneira possível, sendo que, mostrando para o aluno o limite. O que eu vejo sempre nessa questão de professor e aluno, tem professor que não consegue passar esse limite para o aluno, até onde ele pode ir. As vezes, eu não sou dono da verdade também, também acontece isso comigo. Às vezes a gente não consegue passar. Tem turma que o professor não consegue passar, *(que o professor não consegue passar o limite para o aluno. Este foi o sentido que o professor deu.)* tem aluno que não passa o limite. Mas com essa turma especificamente a 7ª série eles não têm um limite. Eles sabem quando eu estou olhando meio de cara feia assim para eles entendeu? Quando eu olho sério para eles, então eles já respeitam e eu nunca tive nenhum problema de indisciplina com essa turma.

5. Excelente, a disciplina excelente, eles sequeem à risca o que eu passo, o que eu tento passar, e também eu sempre deixo um espaço para ele abrir e para ele criar também. Para eles desenvolverem mesmo essa análise crítica... “Tão gostando? Ah! Não to não professor.” Eu sou bem aberto quanto a isso, eles falam mesmo... “Pô tu tá gostando? Vamo mudá? Como que a gente pode modificar esse tipo de atividade? Bola aí, vamos bolar vocês também aí. Não bota só o professor para trabalhar não!”. Entendeu? Eu tento só... é sempre fazendo com que eles desenvolvam essa análise crítica mesmo deles. Eu acho que é o mais importante.

Isso é diferenciado na... sempre depende muito das atividades que você está propondo. Depende muito do que você está propondo. Quando você passa aquele tipo de atividade que requer uma habilidade muito maior, os menos habilidosos eles abrem, entendeu? E fica um pouco difícil de você controlar, entendeu? Você chama “Vamos fazer!”, “Não, não quero fazer!”. Até porque aqui no colégio eles dão opção. O aluno que quer fazer faz, o aluno que não quer, não faz. É uma metodologia da escola. Então não é uma coisa que eu possa influenciar diretamente, entendeu? Então dependendo da atividade que você faça vai vir resposta diferente. Pode ser também que o grupo de mais habilidosos vão abrir também, que eles abrem quando passa uma atividade que requer um... pouca exigência de habilidade motora, física deles, eles também se afastam, e os menos habilidosos também acontece isso quando você passa uma atividade mais difícil. Então o que eu tento fazer? Passar uma atividade que atraia os dois grupos, entendeu? As vezes é até complicado, é difícil, mas é o que a gente tenta fazer.

6. Ah! Eles são fantásticos. Eles gostam muito, muito mesmo. Eles adoram a educação física até porque é uma coisa diferente para eles aqui na escola, e o tempo todo está modificando de professores. Então cada um chega com uma coisa a acrescentar mais para eles e eles são crianças um pouco... são crianças carentes e necessitam desse lado afetivo. As vezes até mais do que esse lado psicomotor, motor mesmo. Eles precisam muito desse lado afetivo e aí eles tentam sair um pouco daquela realidade da... da comunidade carente, e vem para cá e tentar enxergar uma outra

realidade diferente. Então eles adoram a educação física, eu acho que eles se identificam muito com a matéria. Até mais do que com as outras. Eles chegam sempre reclamando... “Ah! Não, não gosto muito dessa matéria; o professor eu não quero subir, eu quero fazer a sua aula!”. Mas eles em relação a gostar ou não gostar, eles gostam realmente gostam muito de educação física...

Bom é aquele caso; os mais habilidosos sempre gostam muito mais que os menos. Eu acho até porque os menos são um pouco mais introvertidos, assim, eles têm medo de se mostrar mesmo, de executarem, de ter medo de errar, entendeu? Então os mais gostam um pouco mais. Não que os menos habilidosos gostem menos, mas ele são um pouco mais introvertidos, diria isso, e não diria... que é... não tem como avaliar o gosto de cada um. Mas pela minha análise eles são um pouco mais introvertidos, entendeu? Tanto que hoje na aula do teste, um aluno que nunca, nunca participou de nenhuma atividade, foi lá e fez o teste. Acho que cabe a nós professores oferecer um subsídio para eles para que eles possam ser um pouco mais extrovertidos e assim participarem das atividades, entendeu?

7. Bom, esse é outro aspecto bastante complicado. Eu acho que pelo, que... estou sendo super sincero... alguns associam aquilo como que vai fazer bem para ele mesmo, vai ser uma coisa boa, mas a grande maioria não associa. Eu acho até uma grande falha minha como professor, não sei se de outros professores, é não mostrar para eles o quanto... não consegui mostrar, não é nem mostrar, a gente mostra, mas se ele não consegui atingir direto, atingir direto mesmo o quanto aquilo é importante para ele. Fazendo com que eles atribuam aquela E.F. como se fosse uma aula de matemática, uma aula de física... essa importância mesmo. Então, é um pouco difícil isso, de você observar na turma, entendeu? É um pouco difícil. Alguns sim associam, tem como você ver, mas a grande maioria não. Isso é uma grande falha, assim, até no processo ensino aprendizagem que você... analisa, analisa, você fala realmente... “Realmente eles dão essa importância ao conteúdo mesmo ou eles estão fazendo isso aqui só como lazer?” Você fica, fica uma questão, fica uma incógnita, uma dúvida, entendeu? Gera uma dúvida realmente grande mesmo. É uma pergunta muito difícil de responder.

Bom, há diferença mesmo entre os mais, nessa questão, os mais e menos habilidosos. Nessa questão é até um pouco pequena. Tem muitos alunos que são super-desenvolvidos, mas que, que não dão importância para aquilo, entendeu? Eles não conseguem... não é que eles não dão importância, eles não conseguem captar aquela mensagem assim: “Isso aqui vai ser muito importante para mim no futuro, para mim aprender isso, para mim...” Entendeu? Dar essa interdisciplinaridade mesmo. Isso que o grande lance do ensino, essa visão contemporânea de interdisciplinaridade que eles não conseguem associar. Até fica um pouco mais fácil para os mais habilidosos, com certeza, observarem, mas também não é uma questão que você vá falar: “Os mais habilidosos com certeza enxergam muito mais que os menos habilidosos.” Não, é até essa questão que eu falei: os menos habilidosos são introvertidos. Mas de repente eles tão, eles tão sabendo aquela importância. Tem muito aluno que fala, eu chego as vezes é até uma coisa básica assim: “É professor, eu não faço nenhuma atividade física, vou ficar um pouco gordinho. Não sei o que.”. Aí, eu falo, ah! É por aí, vamo lá, vamo fazer um pouquinho, entendeu? Você sente que eles, que eles sabem da importância da atividade física. Mas em si eles são introvertidos, então eles não sabem passar aquilo pra você, fica difícil você analisar. Mas com certeza os mais habilidosos fica mais fácil até de você observar a importância, quando chega e fala: “Ah! Professor, tô lá na escolinha, aprendendo a fazer isso, tô bem, to em algum lugar, vou pra algum clube, pô, será que eu vou conseguir ser alguém na vida? Vou conseguir ser... sei lá, um Romário, um Ronaldinho, vou conseguir fazer disso, dessa escolinha de futebol ou de volei, um trabalho pra sustentar a minha família, ter minha profissão? Será que isso vai ser uma profissão?” Alguns conseguem enxergar, outros não. É eles[mais hábeis] externam muito mais, é, com certeza.

8. Bom é muito grande, eles têm uma afinidade muito grande e eu também, pelo pouco tempo que eu to trabalhando com eles, eu... sou... gosto muito das crianças. Eles também contribuem fantástico assim, é... coisa assim, outro dia fizemos um evento na escola, que estava muito mato, “Ah! Vamo capina, vamos fazer isso!” eles sempre se propõem, “Não professor, vamos ajudar o professor, vamo lá, vamo lava o banheiro.”. Eles sempre se propõem isso, ajudar o professor... e eu acho que... até o trabalho que eu vejo eles desenvolvendo aqui na escola; é até em cima disso mesmo. Foi até isso que o coordenador e o diretor passou para gente. Não só passar esses subsídios psicomotor, mas como dar ênfase também nessa questão da afetividade. Então é uma das coisas que eu mais pretendo trabalhar com eles é essa questão da afetividade. Acho que com isso é uma das coisas que eles mais desenvolveram nesse período que eu to aqui.

Bom, os mais habilidosos, com certeza, eles... eles... não vão... diria assim, com essa turma até não existe grande diferença. Os dois grupos têm um grande laço de afetividade comigo. Mas porém, por exemplo, tem... existem quatro garotos que não fazem aula, eles se omite da aula. Então fica difícil as vezes você estar com um grupo “x” na quadra e você ir lá tentar resgatar essa criança, você vai lá perguntar... aqui na escola são muitas turmas, as vezes a gente está pegando quatro, três turmas, cinco turmas. Então fica difícil realmente. Mas eu tento aproximar o máximo esse grupo, até nessa

questão de afetividade. Nunca restringindo ninguém, nem, sei lá, nem delimitando o espaço de ninguém; eu acho que tem espaço para todos, mas porém as vezes a gente fica devendo realmente com esses que se destacam um pouco mais, se omite, mas eu sempre tento buscar, outro, outra aula... vou até citar um exemplo rápido aqui: eles não queriam fazer nada, sem nenhuma atividade, aí tinha um, um pandeiro, um instrumento de música assim, um cavaquinho... e nisso eu já tinha perguntado na aula anterior o que ele gostavam. Eles falaram: "Ah! A gente gosta de pagode, não sei que!" Aí eu botei no papel, aí eu trouxe as peças, assim, peguei emprestado com um amigo, trouxe para o colégio. Aí eu falei: "Hoje eu vou pegar eles. Aí então eles " Ah não! Não quero fazer nada!" Dei duas opções, ou futsal ou volei, tinha um outro professor que tava me ajudando... " Não quero fazer aula, não quero fazer nada." Então tá, quem não participar das atividades de quadra, vai ficar aqui no pagode. Então eles adoraram, e foi incrível a experiência que eles me passaram, que não é só através daquela coisa técnica da quadra. Existem outros meios que possam fazer com que eles desenvolvam até a habilidade motora, ou até esse lado de afetividade mesmo e dei esse exemplo só para você te uma, fazer uma analogia assim, do quanto eu tento buscar essas crianças que ficam um pouco mais afastadas. Não eu acho que é a mesma coisa. Só aquela questão que eu volto a frisar com você. Os mais habilidosos, eles não são tão introvertidos quanto os menos habilidosos. Eles demonstram mais, eles demonstram, mas... mas isso não é regra, não quer dizer que grupo de 4 alunos são menos habilidosos, não tem esse laço de afetividade com você. Não quer dizer isso, mas em relação acho que... é a mesma coisa, não tem como você estipular. Acontece que o grupo menos desenvolvidos eles são mais introvertidos.

9. Habilidade motora? É, vamos dividir baixo, médio e alto. Eu diria que médio. Mediano. No geral é média.

10. Bom, dependendo, dependendo da unidade ou do tema da aula, eles dão uma... se for uma coisa que está dentro da realidade deles, a gente consegue associar isso, com certeza eles dão grande atenção ao conteúdo, ao que a gente está passando, o que a gente tenta passar para ele. Mas quando não, com certeza abre.

Os mais habilidosos... volto, é até uma coisa repetitiva, mas é o que eu vejo mesmo, sinceramente durante a aula. Quando você passa uma atividade que requer maior exigência os mais habilidosos dão atenção e querem mostrar que conseguem fazer aquilo... e os menos habilidosos ao contrário. E quando você inverte as coisas acontece justamente o contrário. Inverter no sentido de passar uma... um certo tipo de atividade que requer menos exigência física, menos habilidade motora, e mais ao nível dos mais baixos, com certeza os mais habilidosos abrem e os menos habilidosos se apegam aquele tipo de atividade, entendeu? O que vai depender muito é o tipo de atividade que você está propondo para os alunos. Isso que vai determinar as diversas reações que podem acontecer durante a aula.

A1

Bom, nesse primeiro momento é fazer com que as crianças executem a primeira fase do salto que seria a corrida de aproximação e dentro dessa fase já definir a perna de impulsão e dentre outros factores.

Eu acho que os alunos estão preparados e acho que eles vão conseguir realizar todos os objectivos com bastante facilidade, até porque a turma hoje está em menor número.

Não, não, não, sinceramente não tem nenhum aluno que vá merecer atenção especial.

Bom, eu pretendo fazer sequencial. O primeiro método seria o parcial e sim depois partindo para um global, até para que eles façam, consigam entender de forma mais facilmente.

Não, não, sinceramente acho que não.

- Não identificou problemas.

A2

Nessa aula de hoje eu quero enfatizar um pouco, é complementar um pouco a aula passada, que foi fazer a aproximação para impulsão, mais dando mais ênfase a essa questão da impulsão mesmo. E o objectivo que eu tenho é que todos executem a impulsão, dentro... dentro... respeitando o limite de cada um.

Não, não, não. Eu acho que nenhum aluno merecerá atenção especial. Sendo que é sempre bom a gente estar atento, caso acontecer algum eventual erros, corrigir o... imediatamente... assim... na hora que errou, corrigir o mais rápido possível.

Porque, pelo retrospecto que eles vêem obtendo nas aulas anteriores eles já estão executando um pouquinho da impulsão, não com muita dificuldade. Então através disso, eu observando eles na execução do salto propriamente dito, acho que eles não vão ter grande dificuldade, justamente por essa observação.

Bom, a mesma da aula anterior, sendo que um pouquinho com mais ênfase, o lado do método parcial. Pegar mesmo educativos aplicados, principalmente a impulsão. Fazer com que executem o mais rápido possível.

Só a questão um pouco da, não seria nem da disciplina. Os alunos estão um pouco exaltados hoje,

eu acho que vou precisar um pouquinho mais de atenção e um pouquinho mais de voz activa para poder controlá-los.

É, sempre chamando a atenção, não restringindo, mas mostrando para eles que o objetivo maior da aula não é esse de fazer bagunça, é sempre ficar atento aos educativos do professor.

A3

Bom, hoje eu pretendo trabalhar no método global até para fazer... relembrando as outras aulas anteriores e tentar solucionar alguns problemas que poderão ocorrer durante a aula, referente a técnica do salto em altura.

Acho que todo mundo vai alcançar até porque a aula está bem simples e a fase de hoje é a transposição e a queda, eles já vem realizando já dentro do salto e vai ser muito simples deles executarem.

Não, não, até pelo fato que a aula de hoje ser transposição e queda eles já vêm executando nas outras formas. Então a aula vai ser bem tranquila quanto a isso. Só algumas colocações que isso vai depender deles. Na hora pode ocorrer e eu pretendo solucionar da maneira mais rápida possível.

Bom, eu pretendo, como eu tinha dito, utilizar o método global, seguindo a progressão pedagógica e sempre adequando as actividades ao nível de motivação da turma e ao que irão me apresentar hoje também.

Sinceramente eu acho que nenhuma. Nenhuma dificuldade em termos de disciplina, e até mesmo de desenvolvimento psicomotor.

Não identificou problemas.

14. Vinícius

1. Costumo falar objetivo mas em geral. Não explicar exatamente o objetivo, porque eu acho que eles vão ficar muito preso em alcançar aquilo só e eu gostaria de trabalhar neles no geral. Não ficar muito preso num objetivo só, entendeu? Na execução. Então eu vou trabalhar eles no geral que eu acho que vai ser mais fácil deles assimilarem as coisas. Eu reúno sempre eles no começo, discuto o que eu quero, a maneira que quero utilizar esses objetivos. No caso. E eles vão executando e ao decorrer eu vou retificando, vou utilizando conforme o desenvolvimento deles na aula.

Costumo, costumo[justificar] sim.

Eu costumo, mas eu... o modo de eu comunicar com eles seria na base do incentivo, entendeu? "Pô tá muito bom, está legal." Aquele incentivo, é!

Acho que[pecebem] sim.

Eu sei, porque eles mesmos vem perguntar: "Pô, como é que está, está melhorando... Está, estou evoluindo?" Eles tem esse... é como posso falar... eles tem elo com o professor de querer melhorar também. Eles sentem falta também da parte afetiva. Através disso eu percebo.

2. Não, objetivo que eu pretendo estabelecer é aqui eles melhorem com esse primeiro teste inicial. Que todos melhorem, acho que todos têm potencial para alcançar esse objetivo. Vai ser objetivo... o objetivo inicial seria eles melhorarem nesse primeiro teste, alcançarem uma marca maior no segundo teste. Porque eu acho que com o desenvolver das aulas, três aulas no caso que a gente vai fazer, eu acho que seria o ideal para eles pegarem a técnica do salto e eles desenvolverem um salto melhor do que conseguiram no primeiro.

Sim, sim[são alcançáveis]. Utilizando a técnica do salto, corrigindo eles, acho que todos conseguirão alcançar o objetivo. A falta de técnica deles inicial no primeiro teste. Acho que foi muito... foi o dia-a-dia deles que eles utilizaram, pular, saltar; e acho que colocando a técnica, eu acho que com certeza todos conseguirão melhorar.

Eu iria pegar o salto e iria dividir ele em três aulas: é um de corrida de aproximação, o outro o salto e a outra a transposição, porque eu que... seriam quatro. Seria a queda também, mas eu acho que a queda já seria natural deles. Não teria tanto problema. Aí eu iria dividindo e depois iria juntando. Cada dia iria juntando até eles conseguirem saltar.

Não. O que eu pretendo, eu pretendo trabalhar eles todos juntos, na maneira certa. Mas aí dependendo também de como eles forem progredindo aí eu não sei se eu na hora... aí isso ficaria mais para hora mesmo. Não sei se eu separaria e dava uma outra atividade para eles poderem ir evoluindo mais ainda. Porque que eu vou nivelar, primeiro eu vou nivelar por baixo, para todos conseguirem os objetivos e depois eu vou especificando mais um pouco para aqueles que conseguirem um resultado melhor.

Sei, se eu pudesse[avaliar diferentes níveis de habilidade] fazer isso, eu faria por aula, toda aula eu iria dando uma nota, entendeu? Para não ficar tendo um teste só. Porque eu acho que o teste final, acho que não vale muito, sabe? Logicamente que vale, mas acho que o desenvolver vale mais que o teste final. Eu entendi mais ou menos. Seria como fosse usar o mesmo critério para todos os alunos. Eu acho que não seria, não é justo, eu acho que teria que dividir os mais e os menos habilidosos. Porque os menos habilidosos se eles alcançarem o objetivo... médio, se eles alcançarem, entendeu?

O objetivo melhor do que eu estava pretendendo, eu acho que já seria um ganho muito grande. E os mais habilidosos, a gente logicamente é... não sei nem se é até certo isso, mas a gente sempre exige um pouco mais. Aí a gente teria essa diferenciação, entre os mais e os menos habilidosos. A gente... o nível de exigência dos mais habilidosos, com certeza seria maior.

3. Depende das dificuldades dos alunos, acho que seria mais individual. A cada salto você ir corrigindo, você ir dando toques para os alunos para que eles possam corrigir também. Seria individual, cada eu acho que tem... Cada aluno tem uma dificuldade. Aí a gente iria corrigindo de acordo com a necessidade _____. Corrigindo os alunos.

4. Essa turma ela não dá muito problema com disciplina não. Mais palavreado, essas coisas que, de onde eles vêm, é muito comum o dia-a-dia deles falar palavrão, essas coisas todas. Mas eu acho que indisciplina, desrespeito com o professor, com os outros alunos não tem muito não. eram piores, agora eles estão melhorando muito e já está dando para trabalhar com eles numa boa, sem dificuldade nenhuma.

É, os mais habilidosos, aqui nesse colégio, eles sempre se impõem mais, eles sempre... "Ah! Não!" Tem aquela ligeira panela que eles chamam. Ah! A panelinha, tal. Mas eu acho que já está melhorando, esse caso, já estou botando. Todo mundo para jogar, impondo regras, aí eu acho que já está melhorando essa parte aí.

Eu tinha um problema maior com os mais habilidosos. E com os menos que ficavam também irritados porque não poderiam jogar. Aí agora está socializando, está ficando bem melhor.

5. Sei, porque aqui a gente trabalha num colégio. Então, tudo que acontece na aula de indisciplina, a gente geralmente, a gente passa para coordenação que eles resolvem. Então a gente não tem muito esse... esse controle deles.

6. Ó, Educação Física, eles já vêm já com um pensamento que educação física é jogo. Eles querem chegar, querem jogar. Então eu acho que é muito difícil, entendeu? Vai ser muito difícil também para eles esses três dias, ter essas aulas. Porque... essa progressão. Esse tipo de progressão eles não tão acostumados, nunca tiveram. Eu tentei impor no começo um passe, que eles gostam muito de futebol, exercícios de passe, chute a gol, essas coisas. Eles querem é jogo, eles querem ludicidade, eles querem mais esse lado... eles não... é muito difícil trabalhar com eles essa parada. Eles gostam muito da educação física, mas como lazer... chegar lá e jogar. Acho que se começar a impor muita regra eles vão se afastar.

Acho que os que tem mais habilidade, tem um gosto maior, sim. Mas a gente sempre tenta puxar os menos habilidosos, colocando algumas regras para que eles possam participar também da disciplina e que eles tomem gosto também pela disciplina.

7. É, a gente na educação física aqui a gente não trabalha muito, também como ela devia. Como eu te falei. Eles querem jogar, eles querem... então a gente não trabalha muito o lado da progressão do esporte. A gente trabalha mais esse lado afetivo, social, entendeu? Que eu acho que é mais importante para vida deles. A parte de você, conseguir que eles respeitem o colega, conseguir que eles tenham educação, entendeu? Acho que é muito mais desse lado que a gente leva, do que da parte disso, progressão... Valorizam. Valorizam porque desde que eu entrei, eles já melhoraram muito a parte disciplinar deles, a parte da socialização deles.

Acho que seria no geral. Essa parte seria no geral. Não teria muita diferenciação dos mais e menos hábeis não[valorização].

8. Ah! Aí teria uma diferença, que eu acho, pelo menos. Seria o meu modo de ver, divisão. Os meninos não teriam muito essa parte afetiva não, as meninas têm mais. Não que eles não tenham entendeu, eles gostam, porque é o professor de educação física Eles saem daquela mesmice de sala de aula, vem para quadra, entendeu? Então eles têm essa parte mais afetiva com a gente. Mas eu acho que as meninas têm mais que os meninos.

9. Não, em relação a isso também eles não, não apresentam diferenciação não. A mesma coisa entre os mais e menos habilidosos. É bom, não tenho nenhum aluno com maiores problemas assim... Mais para baixo. Mas é na média no geral, tem uns mais e uns bem menos também. Seria uma turma média. Seria uma turma boa até para trabalhar em relação ao salto.

10. Tem que reunir para explicar porque eles são muito dispersos. Eles são alunos que são muito dispersos, tudo tira a atenção deles. Então você tem sempre que reunir o grupo para poder falar. Você reunindo eles escutam, mas se ficar disperso, você vai ficar gritando e não adianta nada, porque eles não vão escutar.

Os mais habilidosos prestam mais a atenção. Os menos hábeis dispersam, vão indo embora que já sabem que não vão jogar. Porque os mais habilidosos geralmente tomam conta, aí não, aí eu chamo todo mundo reúno, explico a atividade para todo mundo, depois eu passo. Aí eles prestam atenção.

A1

Nessa aula eu primeiro pretendo enfatizar a corrida de aproximação. Como eu já falei, dividi em três etapas, e essa primeira aula seria inicial de corrida de aproximação. Muito bom, fora aqueles alunos que tem menos habilidade. Que eu vou até passar depois a questão, daquela questão de mais atenção. Para impor mais a motivação a eles para que eles consigam o objectivo melhor.

Os que têm menos habilidade.

É, a parte mais de motivação, parte visual, falar mais com eles, entendeu? Correção. Eu acho que eles não vão ter muita dificuldade não, em relação a isso.

Na passagem trifásica acho que seria onde eles vão ter mais dificuldade.

Eu vou colocar os bambolês, os arcos. Os arcos. É para eles... e vou ensinar a perna de entrada e a perna de salto. E com isso eles vão tendo uma observação melhor com os arcos. Para depois poder fazer livre.

A2

Agora eu pretendo enfatizar o... seria o salto vertical. A impulsão, para que eles melhorem a passagem depois. Para que eles tenham mais impulsão, para que eles consigam atingir um objectivo melhor da altura.

Acho que o objectivo vai depender da fase deles agora, porque eles vieram aí de outras actividades, eles vieram de outra actividade. Então eu vou dar uma aula mais direccionada mesmo ao salto. Mas acho que eles vão conseguir além deles estarem um pouco cansados, porque eles tiveram outra actividade com outro professor agora. Eu acho que na hora que botar a perna de domínio, acho que eles vão ter dificuldades disso.

Ó, como você deve ter observado na primeira aula, eu sempre... a atenção especial que eu dou, é observando, aí eu chamo o aluno e sempre vou, entendeu? É tentando orientá-lo para que ele consiga chegar ao objectivo dele mais rápido durante as aulas. Para com eles seria a mesma coisa... seria... eu iria chamar, iria orientá-los e eles passariam mais uma vez pela actividade, para que assim eles fossem evoluindo. Nessa aula, acho muito difícil, acho difícil. Embora eles estejam mais agitados hoje. Eles estão mais agitados eu acho que poderia ser, algo assim, relacionado a indisciplina. Mas eu acho que durante a aula, eles não vão apresentar nenhuma dificuldade

Olha, seria muito difícil, mas... a gente sempre tenta impor um pouco essa parte de... do professor sempre impor um tom, alguma coisa para chamar um pouco a atenção deles.

A3

Na aula de hoje eu vou passar mais da parte de transposição, só que antes dessa fase eu vou utilizar primeiro... vou relembrar eles, as outras aulas, as duas aulas anteriores. É, eu estou sentindo muita motivação pelo lado deles e eu acho que os objectivos deles possam ser alcançados.

Hoje eu creio que não. Porque eles já vem de duas aulas e eles já estão mais acostumados agora, já tão mais adaptados ao salto, já tem um conhecimento maior. Aí eu hoje só vou só... botar alguns itens que estão faltando e acho que nenhum deles vai precisar de uma atenção maior assim não. Acho que vai decorrer tudo normal.

Na aula de hoje? Na aula de hoje não tem nenhuma estratégia específica. Eu vou utilizar mais, vou utilizar muito trabalho em dupla. Eu acho que seria muito bom, eles mesmos verem o que estão errando, entendeu? Corrigindo uns aos outros. Ver o que eles tão errando. Para poder na hora deles saltarem, eles ter essa ideia, já na cabeça, como é que é.

Na aula de hoje? Acho que eles estão um pouco agitados. Poderia mais uma parte de... falta de atenção. Eles tão conversando muito, tão muito agitados. Acho que isso poderia atrapalhar um pouco.

Além dessa parte de aula em dupla para depois poder trabalhar todo mundo mais ou menos ao mesmo tempo. Para que eles não fiquem à toa. Não fiquem... começa a gerar um... começa a gerar assuntos entre eles e... conversa.

15. Paula

1- Costumo. Pelo menos agora que eu estou trabalhando com essa faixa etária, eu tento falar para eles o que eu quero que eles alcancem. Comentando mesmo o objetivo da aula. Qual o objetivo da primeira aula? É o que? É a perna de impulsão? Então aí eles têm que descobrir a perna de impulsão deles, qual lado que eles vão saltar.

Justificar sim, porque tudo isso que eu estou fazendo é para eles melhorarem, para eles se aprofundarem para conseguir melhor. Então neste caso eu justifico desta forma, que é para o bem deles, para eles melhorarem.

Nessas aulas que eu tenho dado, sim. Quando eles melhoram eu digo porque que eles melhoraram. Já dei algumas aulas. Na primeira aula que eu dei, tudo que eles melhoraram eu fui falando.

Não, nem todos os alunos percebem. Eu acho que é por falta de atenção mesmo deles durante as aulas. Alguns prestam mais atenção que os outros. Por causa da idade também; muita brincadeira deles; então se desligam muito.

Fazendo o movimento certo, preocupando em fazer o movimento certo. Entendeu? Eu falo: conserta aí; quando eu falo ele tenta consertar o que eu estou falando.

2- Há. Porque tem alunos que já conseguem fazer o salto por exemplo. No caso João; o João não consegue nem saltar um pouquinho que seja. Então no caso dele especificamente tem que ensinar...

Se ele conseguir saltar para mim já está bom, fazer o movimento do salto já está bom; que nem isso ele consegue fazer.

Por todos. Porque o meu objetivo é que eles consigam realizar o movimento. Fazer o salto. Transpor a corda, entendeu? Eles conseguindo fazer isso está bom. Quem se superar, quem conseguir saltar mais ou menos, isso aí já é deles. De se superar mesmo. Se eles saltaram 1 metro e depois se saltar 1.40 metro, ...para mim, [seria]superação deles. Fazendo o movimento certo, para mim já está bom.

Durante as aulas eu vou dar atividades para eles, usando uma forma que todos consigam fazer. Por exemplo: Se tiver que saltar um metro e o André não consegue saltar um metro, eu vou botar 50 centímetros, ou 80 centímetros, eu não sei; para que todos eles consigam fazer, estimulando um ao outro também. Que eles precisam disso. E depois ir aumentando gradativamente para que todo mundo consiga fazer. No caso do André ele não consegue nem realizar o movimento ainda, então vai ser um caso a parte. Eu vou ter que dar uma força para ele por fora. No caso dos menos hábeis. Porque os mais habilidosos, eles conseguem fazer o salto, eles conseguem realizar. Os menos. Tem alguns que nem conseguem realizar o salto, os menos habilidosos. Então eu vou ter uma preocupação maior em mostrar como se faz o movimento.

Não, ainda não é o objetivo. Eles vão ter que melhorar, mas os menos hábeis vão ter que aprender tudo do movimento.

Os mais habilidosos, eles vão ter que se superar, eles vão ter que melhorar o que eles já fazem. Entendeu? Os médios vão ter a mesma coisa, que é se superar também; Porque alguns ali também não sabem fazer o movimento correto... estender a perna, não eleva o braço, não tem essa coordenação do braço e perna... para fazer a transposição, então é que eles vão ter que aprender. Agora, os menos habilidosos tem que aprender o movimento mesmo, entendeu? Eles não têm noção. Eu sempre falo do André, porque o André não tem a noção de como fazer. [Se superar] é melhorar. É o que eu falei no início, quem saltou 1 metro e conseguiu saltar 1,20 metro, mas ele tem que melhorar a performance assim de estender mais a perna, elevar mais o braço, fazer o movimento. O movimento. O movimento para mim é prioritário e os médios e mais hábeis dependem de melhorar os movimentos.

3. Durante as aulas eu já vou falando o que eles tão fazendo de errado primeiro; e depois dando motivação para que eles... motivação verbal mesmo: "Ó está melhorando, estende mais essa perna, endireita esse braço... enfim!". Os menos hábeis, eu vou ter uma preocupação maior com eles... assim, para eles... principalmente no lance da perna, de estender a perna eles não conseguem. Alguns que eu já vi ali. Então eu vou ter que fazer uma aula; não que uma aula, mas alguns movimentos separados para eles. É a mesma [aula] para todos, só que com eles eu vou dar maior ênfase para que eles façam o movimento correto.

4-. Disciplina, eles são até disciplinados. A idade deles é uma idade que eles tão brincando o tempo todo, mas eles prestam atenção quando eu falo. Alguns ali eu tenho quedar uma chamada maior, porque se dispersam muito, brincam o tempo todo, o tempo todo. Mas o que eu faço é: Ou botá-los no final da fila; ou chamar para conversar, dizer que está me atrapalhando. Isso já está acostumando.

5- Eles gostam bastante de educação física. Até porque os professores antigos deles sempre deram boas aulas de educação física. Então eles gostam, eles sentem prazer. Os mais habilidosos sempre gostam mais, porque eles são mais safos mesmo, assim, sabem jogar, eles sabem fazer melhor o movimento, eles jogam melhor, enfim! Os menos habilidosos não, mas eles participam da aula, eles gostam. Porque os professores tem feito isso, tem dado essa atenção aos dois, tanto os mais habilidosos quanto os menos habilidosos.

6. Eles acham importante sim. Mas no caso específico do salto em altura, eles achariam melhor que fosse handebol, basquete, vários vieram falar comigo: "Por que não faz a filmagem com handebol ou basquete?" Mas por outro lado, é uma coisa diferente que eles tão aprendendo agora. Então é até uma forma de estimular. Mas eles acham importante sim a educação física, participar da aula. Eu acho que os dois [os mais e menos hábeis] acham importante. Sendo que os menos habilidosos, eles se sentem... não é que inferiores, entendeu? Mas eles se sentem retraídos a fazer a aula, por causa da dificuldade deles. Mas eles fazem, eles gostam, mesmo assim.

7. Apesar do pouco tempo de contato com ele, eu tento sempre brincar bastante com eles, deixar eles bem à vontade. Então pelo pouco tempo, eu acho que eles gostam... tem algum sentimento assim íntimo de prazer, de estar comigo ali na aula, entendeu? Eles gostam de estar comigo. Todo mundo em geral... a turma gosta, entendeu? Ainda não tive assim... esse tempo de avaliar como os mais e menos habilidosos se comportam comigo.

8. Eles são, eles são disciplinados, eles prestam atenção. Mas é aquilo que eu já falei antes. Eles tão na idade de muita brincadeira. De um ficar cutucando o outro o tempo todo. Então outro trabalho que eu vou ter que ter é esse: Tratar mais de companheirismo entre eles, entendeu? Eles dão muito apelido um para o outro, entendeu? Já é uma dificuldade. [Em relação aos alunos mais e menos habilidosos] ainda não consegui avaliar.

9. É uma turma boa sim. Alguns que tem menos habilidade mesmo. Mas em geral a turma é boa. É uma turma boa mesmo. Alguns são melhores, lógico. Mas no geral uma turma boa. Tanto as meninas

quanto os meninos gostam de fazer aula. Participam da aula, então eles são bem hábeis.

10. No geral é boa. Eles dão atenção. Eles sentam, eles prestam atenção. Mas tem sempre aqueles 4, 5 e até 6 que tão tirando a atenção do resto da turma, entendeu? Com esses alunos eu vou ter que dar uma chamada maior neles. Mas a turma presta atenção sim. São assim... [os mais e menos habilidosos] Na aula que eu dou eles se sentiam... como eu posso dizer... menos estimulados, entendeu? Porque como eles conseguiam muito mais, saltar muito mais, perto da altura da corda que eu coloquei eles conseguiam saltar muito mais. Então eles saltavam a vez deles e já começavam a conversar, puxar um, conversar com o outro. E o restante da turma não. Se empenhavam em querer melhorar, querer fazer o movimento certinho. Quando eu aumentei todo mundo se animou, menos estes os mais habilidosos. E isso prejudica a atenção deles.

A1

Na aula de hoje eu quero que eles descubram a perna de impulsão deles. É o principal hoje.

Eu acho que todos vão alcançar

Aqueles alunos que tem as duas pernas. Que tem as duas pernas de impulsão, que podem usar tanto uma como a outra. Que são ambidestros. Porquê na hora de fazer a transposição da corda, eles podem... por exemplo: quem descobre uma perna só vai por aquele lado para fazer o movimento todo depois de elevação do braço, esticar a perna direitinho, transpor a corda, eu acho mais fácil do que fazer pelos dois lados.

Eu vou pedir a eles que escolham a perna de maior impulsão, que eles acharem melhor. E fazer sempre por aquele lado. No caso quem tem a perna direita, fazer sempre pelo lado esquerdo.

Dificuldade? Dificuldade não, não vai ter muita nessa aula não; para descobrir a perna de impulsão. Não. Dificuldades pode ser com aqueles alunos que não conseguem fazer o movimento. O mínimo do movimento.

A alternativa para eles; eu sempre penso na mesma pessoa, quando eu falo isso. A alternativa para ele é deixar ele mais a vontade. Tanto de um lado quanto de outro, até eles descobrirem a perna de impulsão deles e fazer o movimento depois.

A2

A especificação do movimento. Coordenação perna e braço para impulsão, transposição da corda.

Eu acho que todos vão alcançar. Com aquele detalhe que eu falei de menos e mais habilidosos, a diferença deles dois. Mas todos vão alcançar.

Só os menos habilidosos. Porquê eles precisam de mais atenção para entender como se faz o movimento.

Eu vou dividir em grupos para que eles mesmos se motivem uns aos outros e corrijam uns aos outros. Eles percebem como é que é o movimento, para ver qual a dificuldade do outro e tentar corrigir.

A dificuldade talvez seja a dispersão. Por quê como eu vou descobrir em grupos, não vou poder ficar o tempo todo dando atenção para cada grupo. Talvez disperse, acho que talvez, talvez disperse.

Vou tentar ficar de fora, manter eles atentos a aula. Botar a obrigação deles de corrigir os outros, Que aí eles se acham responsáveis pelo outro. De repente com isso eles não dispersem tanto.

A3

Hoje eu vou enfatizar a corrida de aproximação e a confecção de marca.

Acho que todos vão alcançar.

Não, acho que todos... Não, alguns fazem o salto muito depois do meio ou antes ali do centro.? o salto para eles. Então uma das actividades vai ser ali no meio para eles baterem com o pé de impulsão. Obrigá-los a saltar bem ali no meio. Varia muito. As vezes eles fazem perto, mas as vezes... [por] distração deles mesmos.

É só esse exercício que eu vou colocar para ver se eles fixam bem. Tem que saltar do meio... e falar bastante com eles, sempre para saltar ali no meio.

Acho que nessa aula não devo ter dificuldade não. Porque eu acho que todos vão conseguir fazer, confeccionar sua marca, fazer a corrida de aproximação direitinho. A única dificuldade era essa: saltar um pouco mais para lá ou para cá do meio.

Só falando mesmo com eles. Corrigindo toda hora.

ANEXO 10

Sistema de Análise Estrutura de Pensamentos e Decisões Pré-interactivas²⁰

I – Categorias e definições e exemplos de codificação:

1. Objetivos: decisões sobre metas propostas para a actividade.

Ex²¹.: “o objetivo é apresentar o salto de forma global. A gente vai dar ênfase a transposição, a pernada tesoura.” (p9, a1)

2. Avaliação: referência à utilização de técnicas ou procedimentos de avaliação – inicial ou de pré-requisitos, formativa e final em relação à aprendizagem dos alunos.

Ex.: “Porque eu acredito que todos consigam identificar [a perna de impulsão] com bastante facilidade” (p10, a1)

3. Estratégias de aprendizagem e de ensino: constructos mais gerais sobre as abordagens estabelecidas para o ensino e a aprendizagem ou a utilização de estilos ou estratégias particulares. Estas decisões podem não se constituir como tomadas de decisões explícitas, encontrando-se, neste caso, consubstanciadas nas restantes decisões mais particulares. Por vezes, é difícil dissociar ou separar quando acabam as decisões sobre as estratégias de ensino e começa as estratégias de aprendizagem.

Ex.: “Eu vou dividir em grupos para que eles mesmos corrijam uns aos outros. Eles percebiam como é que é o movimento. Para ver qual a dificuldade do outro e tentar corrigir.” (p15, a2)

4. Conteúdo: enunciados relativos à selecção, sequência, quantidade e características específicas das matérias de ensino, actividades ou situações de prática, excepto as decisões de definição de objetivos. Não são codificadas as referências a temas da unidade didática.

Ex.: “Eu vou fazer uma comparativo da corrida, dos lados de saída da corrida, da perna de impulsão que eles utilizam.” (p6, a1)

5. Instrução: decisões e pensamentos sobre os procedimentos relativos à acção direta do docente de orientar e conduzir as aprendizagens. Contém as seguintes sub-categorias²²:

²⁰ Sistema utilizado por Januário (1992). Foi preservada a descrição do sistema na língua original

²¹ Os exemplos originais foram substituídos por unidades de registo coletadas nesta investigação.

²² As subcategorias foram consideradas para efeito de análise do conteúdo, mas os registos foram contabilizados apenas nas categorias principais.

5.1. Alunos como agentes de ensino: referência à utilização de alunos para demonstrar ou servir de monitores.

Ex.: *“Eu vou tentar trabalhar com o grupo que eu considero mais habilidoso sempre dando a demonstração no momento de fazer o exercício.”* (alunos como agente de ensino) (p6, a1)

5.2. Apresentação da informação: decisões e pensamentos sobre episódios de apresentação e estruturação da matéria aos alunos.

Ex.: *“Vou fazer a sequência do salto, explicar assim bem lentamente.”* (p9, a2)

5.3. Feedback: reacção do professor à prestação do aluno.

Ex.: *“Chegar mais perto e conversar o máximo possível, explicar duas, três vezes para aqueles que tiverem mais dificuldades.”* (p4, a2)

5.4. Supervisão: decisões sobre o controlo das actividades de aprendizagem dos alunos, exceptuando as referências a *feedback*.

Ex.: *“São alunos que têm uma dificuldade maior e que a gente tem ficar em cima deles para poder trabalhar esse objetivos de uma forma mais rápida.”* (p7, a1)

5.5. Outras decisões relativas à instrução.

6. Gestão: decisões e pensamentos sobre a organização das actividades. Sub-categorias consideradas:

6.1. Material: proposições sobre a selecção, montagem, utilização ou avaliação de instalações, espaços, equipamentos e materiais para a educação física.

Ex.: *“No caso aqui eu tenho um banco grande e vou utilizar as cordas elásticas.”* (p11, a1)

6.2. Organização de alunos: decisões e pensamentos relativos à formação de grupos de trabalho e disposição dos alunos nos espaços, materiais e tarefas.

Ex.: *“Primeiro estabelecer o conhecimento do espaço em que eles vão estar distribuídos de acordo com o material que eu vou utilizar.”* (p11, a1)

6.3. Regras: estabelecimento de regras de participação dos alunos ou rotinas nestes ou nas actividades.

Ex.: *“Mostrando para eles que o objetivo maior da aula não é esse de fazer bagunça; é sempre ficar atento ao professor.”* (p13, a2)

6.4. Tempo: decisões e preocupações relativas à especificação do tempo de aula ou à sua optimização.

Ex.: *“O tempo. Escassez do tempo, para mim é natural.”* (p5, a1)

7. Clima: procedimentos ou preocupações relativas ao ambiente psicossocial e de relação em que decorre a aula.

Ex.: *“E aqui, mesmo trabalhando atletismo, que não tem bola para motivar, eles têm se mostrado muito motivados para a atividade.”* (p6, a3)

8. Disciplina: referência a pensamentos ou decisões sobre a organização, controle e manutenção dos alunos em comportamentos apropriados, ou em relação à ocorrência de comportamentos inapropriados.

Ex.: *“Então eles podem levar muito na brincadeira. Aí de repente esse tipo de brincadeira mais acentuada pode dificultar um pouco o trabalho.”*

9. Outras: decisões não enquadradas nas categorias anteriores.

ANEXO11

ANÁLISE DO TEMPO DE AULA - ATA E FICHA DE OBSERVAÇÃO**I. CATEGORIAS, DEFINIÇÕES E EXEMPLOS DE CODIFICAÇÃO:**

1. Instrução. Episódios de intervenção verbal (incluindo as intervenções não verbais, como por exemplo, a demonstração, bem como as mistas ou áudio-visuais) do professor para a turma, relativas à matéria de ensino-episódios iniciais, intermédios e de conclusão da aula.

É contabilizado nesse tempo o questionamento do professor, bem como as intervenções verbais dos alunos, desde que relativas à matéria de ensino. Em geral, considera-se Tempo de Instrução quando a informação se dirigir a, pelo menos 50% dos alunos da turma. As situações em que um aluno é utilizado como agente de ensino ou como fonte de informação - as demonstrações iniciais ou as exemplificações, desde que surjam como solicitações do professor, consideram-se como Instrução. Também serão consideradas como fonte de informação a utilização de outros visuais.

2. Organização da classe. Episódios em que a intervenção do professor, geralmente de ordem verbal, regula as condições de funcionamento da classe, nomeadamente, dando indicações sobre colocação e deslocamentos dos alunos, transporte de matérias, formação de grupos e indicações sobre o local e regras de funcionamento das situações de exercício.

Esta categoria engloba ainda as situações em que o professor, mesmo com a ajuda de alunos, acompanha e direciona a regulação das condições de organização da classe.

3. Classe organiza-se. Episódios em que os alunos se preparam para a realização das situações de exercício, procedendo à formação de grupos, lidando com o material a ser utilizado, deslocando-se para reunirem num determinado local, para ocuparem o lugar de realização de uma tarefa ou para transitarem de local.

Registra-se o tempo nesta categoria desde o final do episódio anterior, que pode ser qualquer das outras categorias, desde que os alunos estejam em transição para uma qualquer atividade, ou até que o professor introduza em outra função de Ensino.

2. Prática. Episódios em que mais de 50% da classe está centrada em tarefas motoras prescrita pelo professor.

Durante o tempo de prática, o professor pode ter vários comportamentos de ensino: observar a prática dos alunos, fornecer feedback a alunos, a grupos ou a toda a turma (aqui, o critério seguido é desde que os alunos permaneçam em atividade motora), proporcionar reações de afetividade aos alunos, como encorajar, elogiar, corrigir comportamentos desviantes, etc.

Esta categoria geral tem duas sub-categorias:

4.1. Prática não específica. Tempo de prática dedicado a atividades de aprendizagem não relacionadas diretamente com os objetivos propostos pelo professor para a aula.

Algumas das atividades iniciais, de aquecimentos estão incluídas nesta categoria, desde que satisfaçam o requisito anterior.

4.2. Prática específica. Tempo de prática dedicada a atividades de aprendizagem substantivas e diretamente relacionada com os objetivos e conteúdos próprios da aula.

Deverão ser incluídas nesta categoria as atividades de aquecimento específicas. O critério seguido é que utilizam as estruturas ou padrões motores dos conteúdos, no sentido e na direção dos objetivos propostos.

5. Outros. Episódios não contemplados nas categorias anteriores, ou que ocorrem fora do período de prática, e que impliquem a interrupção da atividade motora de pelo menos 50% da turma.

De entre as várias possibilidades, e como exemplificação, encontram-se nesta categoria, por exemplo, os episódios de disciplina7indisciplina em que o professor interrompe a atividade em curso na aula, ou os episódios de eleição de alunos para cargos escolares ou para representações da turma.

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO TEMPO DE AULA - ATA

Professor:		Escola:	
Aula N°	Data Registro	Duração	

Início

[illegible][illegible]

Resumo de Registro

	Instrução	Organização	Classe Org.	Prática Esp.	Prát.Ñ-Esp.	Outros
Σ						
F						
μ						
%						

ANEXO 12

Sistema Multidimensional de Análise do Feedback Acadêmico

I – Categorias e definições:

1. Objetivo: respeita à intenção da intervenção, sendo assim subcategorizada:

1.1. Avaliativo: reação através da qual o professor simplesmente emite um juízo ou apreciação acerca da execução do aluno;

1.2. Prescritivo: reação através da qual o professor informa como o aluno deverá realizar a execução seguinte ou, ainda, a forma como a deveria ter realizado;

1.3. Descritivo: reação através da qual o professor descreve a prestação ou informa o aluno como realizou o gesto ou movimento;

1.4. Interrogativo: reação através da qual o professor interroga o aluno acerca da prestação motora realizada.

2. Foco: respeita à característica discriminativa da intervenção docente, assim subcategorizada:

2.1. Focado: reação que veicula informações precisas e discriminativas sobre os elementos ou aspectos críticos da prestação realizada pelo aluno;

2.2. Não focado: reação que veicula informações genéricas e pouco discriminativa sobre os elementos ou aspectos críticos da prestação realizada pelo aluno.

3. Sanção: respeita o grau de satisfação expresso pelo professor no que se refere à prestação do aluno, assim subcategorizada:

3.1. Aprovador: reação através da qual o professor veicula um juízo aprovador e positivo, indicando satisfação com a realização do aluno;

3.2. Neutro: reação através da qual o professor não manifesta qualquer juízo (positivo ou negativo) sobre a realização do aluno;

3.3. Reprovador: reação através da qual o professor veicula um juízo reprovador ou negativo, indicando insatisfação com a realização do aluno.

4. Direção: respeita a quem se dirige a intervenção, assim subcategorizada:

4.1. Turma: reação dirigida a todos os alunos;

4.2. Grupo: reação dirigida a um conjunto ou grupo de alunos;

4.3. Individual: reação dirigida a um aluno. Neste caso registrou-se a ocorrência para o aluno e grupo de habilidade (mais, médio ou menos hábil) a que se destinou a intervenção.

ANEXO 13

Sistema de Análise de Intervenção Disciplinar**I – Categorias e Definições:**

1. Forma: respeita ao modo adotado pelo professor para reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos. Subdividiu-se em direta e indireta.

1.1. Direta: consiste em intervenções verbais ou não verbais, através das quais o professor confronta diretamente o aluno no intuito de reconduzi-lo ao comportamento apropriado. Se manifestam nas intervenções que vão desde uma simples crítica ou reprimenda às reações mais veementes. (Ex.: “Carlos, será que você pode ficar quieto?”)

1.2. Indireta: consiste em intervenções verbais ou não verbais através das quais o professor indiretamente intercede junto ao aluno ou classe, aproveitando os seus comportamentos ou expressões no sentido de reverter atitudes inapropriadas. (Ex.: “Ué! Não lembrava de ter autorizado vocês a abrir a porta do ginásio!”)

2. **Coação:** respeita à carga de constrangimento que carrega a intervenção do professor, no intuito de tornar apropriado o comportamento dos alunos durante a lição.

2.1. Coercivo: intervenções verbais ou não verbais do professor que implicam em formas de constrangimento ou coação direta ou indireta, com vista a manutenção do comportamento apropriado dos alunos em classe. As intervenções verbais se manifestam através de gritos, reprimendas severas, críticas, ameaças, castigos. As intervenções não verbais, mediante olhar severo ou gestos característicos e contacto físico. Por outro lado, a intervenção direta coloca em confronto o professor e o aluno (ou turma), enquanto a indireta o professor impõe autoridade através de medidas alternativas (secundárias) de modo a evitar confrontar o aluno (ou a turma). Estas atitudes, via de regra, incidem negativamente sobre a relação professor-aluno ou clima social da classe. (Ex.: “José, se não está a fim de fazer a aula pode sair agora”)

2.2. Não coercivo: intervenções verbais ou não verbais mediante a qual o professor, direta ou indiretamente, interpela o aluno de forma branda e/ou breve com vista à manutenção de comportamentos apropriados em classe. Se traduz em simples advertências, pequenas reprimendas, silêncio diante de atitudes inapropriadas que, via de regra, não implicam em quebra do ritmo da aula nem

acarretam um clima negativo para as relações em classe. (Ex.: Muito interessante João, mas retornemos à explicação”)

3. Direção: respeita a quem foi dirigida a intervenção disciplinar, subdividindo-se em:

3.1. Classe: quando dirigida a toda a turma. (Vamos lá pessoal, vamos ter atenção a explicação do professor);

3.2. Grupo: quando dirigida à parte da turma ou pequeno grupo de alunos. (Ex.: “Vocês sentados aí, querem fazer o favor de se reunir ao grupo?”);

3.3. Individual: quando dirigida especificamente a um aluno. Neste caso registrou-se a ocorrência para o aluno e grupo de habilidade (mais, médio ou menos hábil) a que se destinou a intervenção. (“Anderson, você pode pelo menos tentar demonstrar um pouco de educação?”)

ANEXO 14

Sistema de Análise do Clima Relacional**I – Categorias e descrição****1. Interações Positivas:**

- 1.1. Elogios ao desempenho
- 1.2. Elogios ao comportamento
- 1.3. Incentivo e Incitação à prática
- 1.4. Atenção ao aluno
- 1.5. Apoio pedagógico individualizado

2. Interações negativas:

- 2.1. Críticas ao desempenho
- 2.2. Críticas ao comportamento
- 2.3. Ironia ou sarcasmo

3. Direção:

- 3.1. Classe
- 3.2. Grupo
- 3.3. Aluno

ANEXO 15

Caro Aluno,

Estamos estudando a disciplina de Educação Física em algumas escolas do Rio de Janeiro. Você foi escolhido para dar a tua opinião sobre a disciplina de Educação Física em sua escola.

Este questionário **não é um teste**, portanto **não há questões certas ou erradas**. Queremos apenas saber a tua opinião sobre alguns assuntos.

As tuas respostas **não serão mostradas** a ninguém, **nem mesmo ao seu professor**, por isso pedimos que **responda com toda a sinceridade**. **Você nem precisa colocar o teu nome neste questionário.**

Agradecemos a tua sinceridade e colaboração !!!

Saudações Desportivas.

1- Responda sempre com uma cruz ☒, ou preencha as lacunas quando for solicitado.

1.1- Sexo: ☐ masculino

☐ Feminino

1.2- Idade: _____ anos.

1.3- Quantas vezes na semana tem Educação Física no seu horário escolar? _____ vezes.

1.4- Você já praticou o salto em altura em estilo tesoura? ☐ Sim

☐ Não

1.5- Você faz alguma atividade física fora da escola?

☐ Sim

☐ Não

Se respondeu **NÃO**, passe para a página seguinte.

Se respondeu **SIM**, por favor responda as perguntas abaixo.

1.6- Quais são as atividades que você mais gosta de fazer fora da escola?

1.7- Em que local você costuma praticar essa(s) atividade(s)?

pode marcar mais de uma opção

☐ no clube, ginásio

☐ na rua

☐ outro local. Qual? _____

1.8- Aproximadamente quantas vezes por semana? _____ vezes

2- Queremos saber a sua opinião sobre algumas coisas relacionadas com a disciplina de Educação Física.

Responda às questões com uma cruz ⊗ no número que corresponde à sua opinião.

Marque apenas uma resposta para cada pergunta

2.1- Eu gosto da disciplina de Educação Física.

Muito pouco	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Bastante
①	②	③	④	⑤

2.2- Eu acho importante o que aprendo nas aulas de educação física.

Muito pouco	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Bastante
①	②	③	④	⑤

2.3- Os meus pais acham importante que eu pratique educação física e esportes.

Muito pouco	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Bastante
①	②	③	④	⑤

2.4- Eu gosto do meu professor de educação física.

Muito pouco	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Bastante
①	②	③	④	⑤

2.5- Em geral, nas aulas de educação física eu me preocupo em praticar bastante as atividades dadas pelo meu professor.

Raramente ou nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre ou sempre
①	②	③	④	⑤

2.6- Nas aulas de Educação física eu me considero um aluno...

Muito pouco habilidoso	Pouco habilidoso	Nem muito nem pouco habilidoso	Habilidoso	Muito habilidoso
①	②	③	④	⑤

2.7- Nas aulas práticas de educação física, **eu aprendo** com...

Muita dificuldade	Dificuldade	Nem dificuldade nem facilidade	Facilidade	Muita facilidade
①	②	③	④	⑤

2.8- Em geral, **eu estou atento às instruções do professor** nas aulas de educação física.

Raramente ou nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre ou sempre
①	②	③	④	⑤

2.9- Pelo meu nível de habilidade, acho que **eu consigo realizar as tarefas com sucesso** nas aulas de educação física.

Raramente ou nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre ou sempre
①	②	③	④	⑤

2.10- Em geral, **eu consigo perceber os objetivos de ensino do meu professor** nas aulas de educação física.

Raramente ou nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre ou sempre
①	②	③	④	⑤

2.11- Em geral, **eu consigo alcançar os objetivos de ensino determinados pelo meu professor** nas aulas de educação física.

Raramente ou nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre ou sempre
①	②	③	④	⑤

3 - Escolha a resposta que está mais adequada ao seu caso, marcando um “XIS” ☒ no quadradinho que corresponde a sua opinião.

3.1 - As causas mais importantes para eu ter sucesso na disciplina de Educação Física dependem de mim.

- ☐ Dependem de mim, por isso concordo totalmente.
- ☐ Dependem de mim, mas concordo apenas em parte.
- ☐ Não dependem de mim, por isso discordo totalmente.
- ☐ Não dependem de mim, mas discordo apenas em parte.

3.2 – Para mim, o **mais importante nas aulas de educação física é....**

- ☐ ... praticar e aprender melhor os esportes.
- ☐ ... me divertir com os meus colegas.
- ☐ ... fazer muitos exercícios até cansar, para ficar mais forte.

4 - A seguir são apresentadas algumas perguntas e afirmações. Leia-as com bastante atenção e responda marcando um "XIS" ⊗ no número que corresponde a sua escolha.

Marque apenas uma resposta para cada pergunta.

4.1- Em geral, nas aulas práticas de educação física, o seu professor **pensa que você realiza as tarefas com sucesso ou insucesso?**

Muito insucesso	Insucesso	Médio	Sucesso	Muito sucesso
①	②	③	④	⑤

4.2- Nas aulas práticas de educação física, o seu professor **pensa em você como um(a) aluno(a) pouco habilidoso(a) ou muito habilidoso(a)?**

Muito pouco habilidoso	Pouco habilidoso	Nem muito nem pouco habilidoso	habilidoso	Muito habilidoso
①	②	③	④	⑤

4.3- O seu professor de educação física **considera a sua turma pouco habilidosa ou muito habilidosa?**

Muito pouco habilidosa	Pouco habilidosa	Nem muito nem pouco habilidosa	Habilidosa	Muito habilidosa
①	②	③	④	⑤

4.4- O seu professor de educação física **te considera um aluno indisciplinado ou disciplinado?**

Muito indisciplinado	Indisciplinado	Nem indisciplinado nem disciplinado	Disciplinado	Muito disciplinado
①	②	③	④	⑤

4.5- O seu professor de educação física **considera a sua turma indisciplinada ou disciplinada?**

Muito indisciplinada	Indisciplinada	Nem indisciplinada nem disciplinada	Disciplinada	Muito disciplinada
①	②	③	④	⑤

4.6- O seu professor de educação física **considera que você aprende a matéria com dificuldade ou facilidade?**

Muita dificuldade	Dificuldade	Nem dificuldade nem facilidade	Facilidade	Muita facilidade
①	②	③	④	⑤

4.7- O seu professor considera que a **sua turma** **aprende a matéria com dificuldade ou facilidade?**

Muita dificuldade	Dificuldade	Nem dificuldade nem facilidade	Facilidade	Muita facilidade
①	②	③	④	⑤

4.8- O professor de educação física costuma **exigir menos em termos de desempenho** dos alunos que estão com dificuldades para realizar as tarefas.

Raramente ou nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre ou sempre
①	②	③	④	⑤

4.9- Mesmo quando a atividade é igual para todos, o professor de educação física, de alguma forma, **facilita as tarefas** para os alunos que demonstram dificuldades em realizá-la.

Raramente ou nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre ou sempre
①	②	③	④	⑤

4.10- O professor de educação física, em algumas situações, **muda a tarefa** para os alunos que demonstram dificuldades em realizá-la.

Raramente ou nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre ou sempre
①	②	③	④	⑤

4.11- O professor de educação física **costuma ajudar os alunos** que demonstram dificuldades em realizar as tarefas.

Raramente ou nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre ou sempre
①	②	③	④	⑤

4.12- O professor de educação física costuma **passar para mim tarefas diferentes do resto da turma.**

Raramente ou nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre ou sempre
①	②	③	④	⑤

5 - Para terminar, pedimos que você leia com atenção o enunciado das questões e para cada item faça uma cruz ⊗ no número de cada linha que corresponde à sua opinião. Marque apenas um número em cada linha de resposta

5.1- De que forma o professor de educação física critica ou elogia o DESEMPENHO dos alunos nas aulas?

	Critica muito	Critica mais que elogia	Nem critica nem elogia	Elogia mais que critica	Elogia muito
O meu desempenho	①	②	③	④	⑤
O desempenho dos meus colegas mais habilidosos	①	②	③	④	⑤
O desempenho dos meus colegas de habilidade média	①	②	③	④	⑤
O desempenho dos meus colegas menos habilidosos	①	②	③	④	⑤

5.2- De que forma o professor de educação física critica ou elogia o COMPORTAMENTO dos alunos nas aulas?

	Critica muito	Critica mais que elogia	Nem critica nem elogia	Elogia mais que critica	Elogia muito
O meu comportamento	①	②	③	④	⑤
O comportamento dos meus colegas mais habilidosos	①	②	③	④	⑤
O comportamento dos meus colegas de habilidade média	①	②	③	④	⑤
O comportamento dos meus colegas menos habilidosos	①	②	③	④	⑤

5.3- O seu professor de educação física costuma passar tarefas diferentes para os seus colegas de turma?

	Raramente ou nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre ou sempre
Para meus colegas mais habilidosos	①	②	③	④	⑤
Para meus colegas de habilidade média	①	②	③	④	⑤
Para meus colegas menos habilidosos	①	②	③	④	⑤

5.4. Em que medida o professor de educação física **corrige os movimentos errados** dos alunos da turma?

	Raramente ou nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre ou sempre
A correção das minhas execuções	①	②	③	④	⑤
A correção das execuções dos meus colegas mais habilidosos	①	②	③	④	⑤
A correção das execuções dos meus colegas de habilidade média	①	②	③	④	⑤
A correção das execuções dos meus colegas menos habilidosos	①	②	③	④	⑤

5.5- Em que medida os seus colegas **conseguem alcançar os objetivos do professor** nas aulas de educação física?

	Raramente ou nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre ou sempre
Os meus colegas mais habilidosos	①	②	③	④	⑤
Os meus colegas com habilidade média	①	②	③	④	⑤
Os meus colegas menos habilidosos	①	②	③	④	⑤

5.6- Em geral o meu professor de educação física **fica satisfeito quando...**

	Raramente ou nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre ou sempre
...nós aprendemos os movimentos que ele ensina nas aulas.	①	②	③	④	⑤
...nós nos divertimos bastante nas aulas de educação física.	①	②	③	④	⑤
...nós fazemos muitos exercícios e nos cansamos.	①	②	③	④	⑤
...nós não fazemos bagunça.	①	②	③	④	⑤

ANEXO 16

Estatística

SPSS

SPAD

Págs. 569 a 628 (vide original da tese)